

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA STELA ALVES TIMOTEO

**DOS NORTEAMENTOS EDUCACIONAIS À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DIDÁTICO: estudo de caso de duas escolas estaduais de
Uberaba, MG**

Uberaba, MG
2015

MARIA STELA ALVES TIMOTEO

**DOS NORTEAMENTOS EDUCACIONAIS À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DIDÁTICO: estudo de caso de duas escolas estaduais de
Uberaba, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, na linha de pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos, da Universidade de Uberaba – UNIUBE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Carlos Souza Araujo.

Uberaba, MG
2015

Ficha Catalográfica

MARIA STELA ALVES TIMOTEO

**DOS NORTEAMENTOS EDUCACIONAIS À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DIDÁTICO: estudo de caso de duas escolas estaduais de
Uberaba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, na linha de pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos, da Universidade de Uberaba – UNIUBE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Carlos Souza Araujo.

Aprovado em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. José Carlos Souza Araujo
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Professora Dra. Fernanda Telles Márques
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
Universidade Federal de Minas Gerais – PUC/Minas

Dedico este trabalho aos meus pais, Judith e Eurípedes, que sempre me fizeram acreditar na concretização dos meus sonhos e muito trabalharam para que eu pudesse realizá-los.

A vocês Adalberto Filho, Tiago, Maísa, Marize e Marilda, companheiros no amor, na vida, nas batalhas, nos sonhos e que acreditam em mim, sempre me apoiando e compartilhando as alegrias e vitórias.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, a minha eterna gratidão a Deus, por estar comigo em todos os momentos, iluminando-me, sendo meu refúgio e fortaleza.

Aos meus filhos amados Adalberto Filho e Tiago, seres humanos tão diferentes no modo de ser, pensar e agir, mas quando o assunto é a “mamãe” o brilho do olhar e o orgulho são os mesmos.

Agradeço a minha querida mãe, Judith, por ter me dado a vida, me orientar constantemente, e hoje, com seus cabelos brancos e seu *olhar materno* a me dizer “ *estou rezando por você*”.

Ao meu querido pai, Eurípedes (*in memoriam*) que não soube poupar sua vida para estar aqui nesse momento compartilhando comigo essa vitória, porém, com o amor paternal me ensinou que garra e determinação são virtudes imprescindíveis para vencer na vida. Tenha certeza “meu pai” nos momentos de fraqueza imploro a sua força.

Aos meus irmãos, em especial Marize e Marilda, que sempre acreditam em mim e com palavras, atitudes e ações me encorajaram a concluir essa caminhada.

À minha nora Maísa com seu jeito peculiar de ser, me transmitiu força, energia e muita coragem para seguir sempre em frente.

Às minhas filhas de coração Tatiana e Pâmela, que com muito carinho, delicadeza e firmeza, me mostraram que eu era capaz de vencer.

Ao meu professor orientador, Prof. Dr. José Carlos Araújo, por acalmar o meu ritmo, por superar os seus limites nas minhas teimosias, despertando-me para outras ideias e possibilidades acadêmicas.

Às professoras Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, Dra. Fernanda Telles Márques por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e com competência, elegância e autoridade, me sugeriram adequações que possibilitaram este trabalho ficar muito melhor.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado da Universidade de Uberaba – Uniube pela convivência cristã, de respeito e de carinho, que ficará em meus pensamentos.

À profa. Ms.Lindaura Vaz, Ms Adriana Vaz, Ms Marilene Vieira, Ms Gislene Venerando, Esp. Maria Abadia Cruz, Esp. Lídia Nara, Esp.Marianna Centeno, Esp. Clarice Araújo, Esp. Neusa Afonso, Prof. Elias Filho e Prof. André Luís Oliveira, companheiros de discussões e apoio irrestrito na construção do meu trabalho, o meu eterno carinho.

Às diretoras e professoras das escolas estaduais de Uberaba, que num ato de coragem e disponibilidade se colocaram prontas a oferecer os documentos necessários para a realização da pesquisa, tenham certeza que os resultados serão úteis como sementes que serão plantadas no momento novo.

Aos amigos que me incentivaram e compreenderam a minha ausência em muitos momentos importantes, sua compreensão foi fundamental.

Aqueles que passaram pela minha vida durante essa caminhada e dela optaram por não continuar, agradeço pelo simples fato de saírem sem me atrapalhar.

Aqueles que chegaram durante a caminhada, em especial Marcos Ferreira, e puseram-se ao meu lado, encorajando-me e confiando em mim, tenham certeza que serei eternamente grata.

Aqueles que, por descuido ou esquecimento não citei aqui, mas estão presentes no meu coração, fica aqui a minha eterna gratidão.

Resumo

O presente estudo insere-se na linha de Pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos e examina os ordenamentos legislativo-educacionais e escolares, de âmbito federal e do Estado de Minas Gerais, nos quais se investigam os fundamentos e as práticas em vista da organização do trabalho pedagógico e da organização do trabalho didático em escolas estaduais mineiras. Tal objeto restringe-se, de um lado, ao arcabouço legislativo e orientador da educação brasileira, em nível federal e estadual mineiro, denominados aqui por documentos extraescolares, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20/12/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Resolução Nº 2.197/2012 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental - Anos iniciais: Ciclo de alfabetização e Complementar (2010), que atualmente se apresenta por outro documento semelhante, intitulado Matriz Curricular (2014); de outro, também foram levados em conta três documentos intraescolares: Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de Aula. Tal interesse deriva da observação da dificuldade dos professores em articular seus planejamentos em correlação com os ordenamentos legislativo-educacionais. Por isso, buscou-se estabelecer a presença ou não de interlocução entre os documentos extraescolares e intraescolares, os quais têm como fim garantir a educação para todos como direito social. Nessa direção, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, que também se pauta pelo estudo de caso, o qual leva em conta duas escolas estaduais de Uberaba, MG, dentre as vinte e quatro existentes. A escolha de tais escolas baseou-se no critério da proficiência apresentado, no componente curricular de Língua Portuguesa, pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Programa de Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os resultados de tal avaliação, ocorrida em 2013, permitiram que a escolha das duas escolas referidas se desse entre a que teve a melhor avaliação e a mais baixa avaliação. Os resultados evidenciam que, quanto mais se aproxima da prática docente, mais se percebe um distanciamento entre as determinações e as orientações legislativo-educacionais e sua concretização em âmbito didático-escolar. Evidencia-se também uma relativa ignorância dos professores com relação aos elementos fundamentais contidos nos documentos extraescolares, confirmando-se que os textos legais não podem controlar seus significados e exigências, mesmo quando sejam determinações e orientações para a organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático.

Palavras-chave: Legislação Educacional, Professor, Planejamento.

Abstract

This study is part of the line search Educational Processes and their Foundations and examines the legislative , educational and school systems, the federal level and the state of Minas Gerais, in which investigates the fundamentals and practices in light of work organization teaching and the organization of educational work in mining state schools . This object is restricted on the one hand, to the legislative guiding framework of Brazilian education at the Federal and State level mining, called here for extracurricular documents such as: Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394 of 20/12/1996, General National Curriculum Guidelines for Basic Education, National Curriculum Guidelines for Elementary School 9 years, Resolution No. 2,197 / 2012 of the Secretary of State of Minas Gerais Education and Curriculum Common Basic of Basic Education - Initial Years: Cycle of Literacy and Complementary (2010), which currently is presented by a similar document entitled Curriculum Matrix (2014); on the other hand, were also taken into account three intra schooled documents: Political and Educational Project, Education Plan and Lesson Plan. This interest derives from the observation of the difficulty of teachers to articulate their plans in connection with the legislative and educational systems. Therefore, we sought to establish the presence or absence of dialogue between extracurricular documents and intra schooled, which are meant to guarantee education for all as a social right. Thus, it is a bibliographical and documentary research, which is also the guideline for the case study, which takes into account two state schools in Uberaba, MG, among the twenty-four existing. The choice of such schools was based on the proficiency of the criteria presented in the curriculum component of Portuguese Language, the students of the 5th year of elementary school in Center Education Assessment Program of the Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of JuizFora. The results of this evaluation, which took place in 2013, allowed the choice of the two schools mentioned between the one which had the highest rating and the lowest rating. The results show that the more approaches the teaching practice, the more you realize a gap between the provisions and legislative and educational guidelines and their implementation in didactic-school setting. It is also evident a relative ignorance of teachers with respect to the elements contained in extracurricular documents, it is confirmed that the legal texts cannot control their meanings and requirements, even when they are determinations and guidelines for the organization of pedagogical work and educational work .

Keywords: Educational Legislation, Teacher, Planning

Lista de siglas e abreviaturas

ANDE – Associação Nacional de Educação
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
AI – Ato Institucional
CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC – Currículo Básico Comum
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDAC – Centro de Ação Comunitária
CEDI – Centro Econômico de Documentação e Informação
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPO – Comissão Pastoral Operária
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DOU – Diário Oficial da União
EF – Ensino Fundamental
FASE – Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FL – Frente Liberal
IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPM – Instituto Paulo Montenegro
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ISER – Instituto de Estudos da Religião
JK – Juscelino Kubistchek
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
MNPPC – Movimento Nacional pela Participação Popular na Constituinte
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG – Organização não Governamental
PA – Plano de Aula
PDS – Partido Democrático Social
PE – Plano de Ensino
PIP – Plano de Intervenção Pedagógica
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE - Plano Nacional da Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSD – Partido Social Democrático
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UDN – União Democrática Nacional
UnB – Universidade de Brasília
USAID – United States Agency for International Development

Lista de quadros

QUADRO 1 – Ações na educação durante a discussão da Constituinte de 1985–87.....	37
QUADRO 2 – Eixos comuns às Constituições brasileiras de 1934 a 1988.	48
QUADRO 3 – A efetivação da Educação como dever do Estado.	52
QUADRO 4 – Garantias na efetivação da Educação — art. 4º da LDBEN.	61
QUADRO 5 – Características para organização do Currículo conforme art. 25–27 da LDBEN. . .	62
QUADRO 6 – Estrutura da Resolução SEE 2197/2012.	67
QUADRO 7 – Esclarecendo a estrutura do CBC.	71
QUADRO 8 – Elementos estruturantes da organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático.	74
QUADRO 9– Concepções sobre Plano de Ensino.	78
QUADRO 10 – Resultados do PROEB no período de 2011 a 2013 referentes à Língua Portuguesa no 5º ano.	80
QUADRO 11 – Projetos desenvolvidos pela Escola A.	86
QUADRO 12 – Projetos desenvolvidos pela Escola B.	88

Lista de tabelas

TABELA 1 – Evolução do indicador de alfabetismo funcional população de 15 a 64 anos (%).	55
TABELA 2 – Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil/IBGE — 2001–11. .	55
TABELA 3 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %). . .	56

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 – Número de matrículas em creches e pré-escolas — 2007–13.	57
GRÁFICO 2 – Número de matrículas no ensino fundamental — 2007–13.	57
GRÁFICO 3 – Número de matrículas no ensino médio — 2007–13.	58

Lista de figuras

FIGURA 1 – Recortes de página do caderno de plano de aula de docente de Língua Portuguesa da Escola A	93
FIGURA 2 – Recorte de atividade proposta por docente de Língua Portuguesa da Escola B.	94

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – CONSTITUIÇÃO E LDBEN: PERCURSOS HISTÓRICOS.....	25
1.1 Determinações constitucionais para a educação brasileira.....	26
1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.....	28
1.3 Reforma Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971.....	35
1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	38
CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DOCUMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO.....	42
2.1 Redemocratização – Contexto Histórico.....	43
2.2 Educação como direito social na Constituição de 1988.....	47
2.2.1 Princípios educacionais da Constituição de 1988.....	49
2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	59
2.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.....	62
2.2.4 Diretrizes para organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais.....	66
2.2.5 Currículo Básico Comum do ensino fundamental — anos iniciais: ciclo da alfabetização e complementar – Língua Portuguesa.....	70
CAPÍTULO 3 – DOS ORDENAMENTOS LEGAIS EXTRAESCOLARES À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DIDÁTICO DA ESCOLA.....	73
3.1 Contornos de uma modalidade de pesquisa: estudo de caso.....	75
3.2 Algumas conceituações básicas.....	76
3.2.1 Projeto político pedagógico.....	76
3.2.2 Plano de Ensino, uma outra expressão de Organização do Trabalho Pedagógico	77
3.2.3 Plano de aula como Organização do Trabalho Didático.....	79
3.3 Análise dos documentos intraescolares: PPP, Plano de Ensino e Plano de Aula....	82
3.3.1 Projeto Político-Pedagógico.....	82
3.3.2 Plano de Ensino.....	89
3.3.3 Planos de Aula.....	91
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS.....	100

Introdução

Uma longa caminhada começa pelo primeiro passo.

— PROVÉRBIO CHINÊS

Os estudos históricos sobre a educação no Brasil têm consolidado abordagens, objetos de estudos, linhas de pesquisa, procedimentos metodológicos, fontes, e outros elementos úteis para conhecer seu passado. Igualmente, tem construído consensos, como o da aposta do Brasil republicano na educação como mola propulsora do desenvolvimento; ora com certos fins e interesses, ora com outros. Os conhecimentos que supostamente a escola ajuda a construir teriam impactos diretos no crescimento do país: na melhoria das condições de vida das pessoas, como o aumento da renda e do poder aquisitivo.

Curiosamente, esses mesmos estudos apontam momentos de luta da sociedade civil pelo acesso à educação. Momentos esses materializados, em especial, no aparato institucional estabelecido e desencadeado pelas constituições federais a partir de 1891, primeira Constituição republicana, até 1988, ano de promulgação da chamada Constituição cidadã. Entre uma e outra, é observável que, na concretização dos ditames constitucionais na realidade escolar, há uma distância que separa o desejado do praticado. Ou seja, da Lei Maior de 1891 à Lei Magna vigente, a realidade tem posto à prova a capacidade de se elaborar uma Constituição infalível às contradições.

A Constituição de 1934 ditou a competência da União para traçar as diretrizes da educação. Mas foram necessárias quase três décadas para ser prescrita a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 4.024, de 20 de dezembro 1961.

Materializada durante uma passagem marcante da história política brasileira, a Constituição de 1988 (CF) deu azo à renovação dessas diretrizes com a promulgação da LDBEN de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394), que promoveu avanços notáveis no sistema educacional e, desde então, passou por atualizações.

Concebendo a escola como espaço de participação social, de valorização da democracia, do respeito, da pluralidade cultural e da formação do cidadão, a LDBEN/1996 contém 92 artigos, que versam sobre os níveis diversos da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior). Essa lei prescreve não só o direito de todo cidadão ao acesso gratuito ao Ensino Fundamental de nove anos de estudo e ao Ensino Médio, mas também o regime de colaboração dos entes federados e as obrigações das instituições de ensino, além de determinar a carga horária mínima para cada nível educacional. Dentre as atualizações feitas na LDBEN, cabe destacar a lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que instituiu a educação escolar obrigatória para a faixa etária 4–17 anos, distribuída aos níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ao prescrever à União a incumbência de estabelecer, com Estados, Municípios e Distrito Federal, as competências e as diretrizes para a educação, a LDBEN/1996 buscou dar norte aos currículos e a seus conteúdos mínimos a fim de assegurar uma formação comum. Igualmente, determinou aos Estados, Municípios e Distrito Federal a incumbência de elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e os planos nacionais de educação. No nível dos estabelecimentos escolares, essas incumbências se desdobram em determinações que orientam a continuidade do processo de organização do sistema educacional, de forma articulada e autônoma, pela elaboração e execução da proposta pedagógica, a ser construída com a participação da comunidade escolar.

Dentre outros pontos, a CF, em seu inciso XXIV, artigo 22, determina que, privativamente à União cabe regular as diretrizes e bases da educação, inclusive fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeitar os valores culturais e artísticos nacionais e regionais (art. 210). Ainda, como competência da União a LDBEN/1996 trata no inciso IV do artigo 9º de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus

Municípios é a competência atribuída ao Estado, no inciso III do artigo 10 da LDBEN/1996. Em seguida, no artigo 11, inciso I, a mesma Lei determina que os Municípios incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. (BRASIL, 1996).

O artigo 12 prevê os desdobramentos da lei no âmbito da escola a fim de orientar a continuidade do processo de organização do sistema educacional:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. [...] IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. (BRASIL, 1996).

No âmbito da prática escolar, o artigo 13 prescreve incumbências aos professores, tais como: “I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. III – zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996).

Esses recortes da Lei abrangem incumbências das instâncias macro e micro da educação. Dentre muitas, destacam-se a elaboração de documentos oficiais que organizam a trajetória do processo de ensino e aprendizagem para garantir aos alunos o direito social à educação. Cada ente federativo, com suas competências, é chamado a colaborar através de instâncias distintas que definem, em documentos oficiais, a direção e o caminho para transformar a educação básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado. Essas características, com base nas diretrizes nacionais, legitimam a organização da educação, em uma estrutura dentro de cada sistema, fundamentado constitucionalmente, na hierarquia e autonomia dos entes federados.

A organização educacional, respeitada a relação entre a determinação pela União, das diretrizes curriculares nacionais expressas na CF e na LDBEN/1996, visando o efetivo desdobramento destas e seu alcance comum em todo o território nacional, implica na compreensão daquilo que consiste em um Sistema Nacional de Educação. Para Saviani (2010):

Do ponto de vista lógico, parece evidente a relação de implicação entre os conceitos de “lei de diretrizes e bases da educação nacional” e de “sistema nacional de educação”. Quando a Constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente ela está pretendendo com isso que a educação, em todo o território do país, seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases também comuns. E a organização educacional com essas características é o que se chama “Sistema Nacional de Educação”. (SAVIANI, 2010, p. 770).

Guiam a elaboração documental dos diferentes entes federados, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), que estabelecem a base nacional comum: responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes educacionais (BRASIL, 2010a). Igualmente, a elaboração de documentos se orienta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF), que emanam das DCNGEB. Como tais, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que guiam as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação de orientações curriculares nacionais, propostas curriculares dos estados, municípios e propostas pedagógicas das escolas.

A fundamentação da proposta curricular em cada estado, à luz das DCNEF, considera suas especificidades, assim como as especificidades e identidade de cada estabelecimento escolar, para estabelecer parâmetros de orientação às escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares. Entendida como forma de expressão dos propósitos educacionais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) traduz valores, concepções e crenças da comunidade escolar. Por isso, deve conter a proposta curricular do Estado e/ou município a ser desenvolvida na base nacional comum e ser complementada por uma parte diversificada conforme as especificidades da instituição escolar. Por sua vez, o PPP deve fundamentar a elaboração do Plano de Ensino (PE), o qual deve ser compreendido como sistematização da proposta geral de trabalho do professor em dada disciplina ou área de estudo e em dada realidade (VASCONCELLOS, 1995, p. 119). E desse plano deriva o Plano de Aula (PA) como proposta de trabalho do professor: numa palavra, é o “fazer concreto” coerente com as demandas de aprendizagem do aluno real.

Em síntese, como se pode deduzir, cumprir as determinações legais supõe, necessariamente, um percurso que envolve atores distintos em instâncias diversas. Destas, duas oferecem condições especiais para perceber esse percurso, ao menos para os fins deste estudo. Uma é regência de turmas; outra, a inspeção escolar.

Em minha experiência como professora, regente com uma prática guiada pelo planejamento de curso e de aula, pude reconhecer não só a presença dos fundamentos da educação, das metodologias e da didática; mas também um espaço — a meu ver — limitado para os ordenamentos legais, ou seja, espaço não condizente com sua importância como

elemento estruturante do sistema educacional¹, cuja organização e totalidade eu desconhecia à época, pois a realização do trabalho era restrita à prática docente, ao que acontecia na sala de aula.

O exercício na função de inspetora escolar² levou-me a conhecer a legislação educacional e vivenciar experiências educacionais diversas em visita às escolas. Pude ampliar meus conhecimentos sobre a forma da organização educacional nacional e também do país como República Federativa. Por consequência, a importância da legislação se impôs de forma ampliada em minha percepção. Pude situar a prática docente no universo da organização educacional nacional, bem como identificar as lacunas no cumprimento das determinações legais na sala de aula e o nível da organização didática.

É para o cumprimento das determinações das diretrizes curriculares para o ensino fundamental que converge esse estudo, ao materializar uma pesquisa documental que buscou verificar tal cumprimento — ou não — em escolas da rede estadual em Uberaba, MG. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: quais são os desdobramentos das diretrizes até a prática docente? Há garantias concretas do direito social à educação a alunos dos anos iniciais de nível fundamental? Pode-se constatar a presença dos ordenamentos legais no planejamento do trabalho docente?

No decorrer do meu trabalho como inspetora escolar, tenho observado as dificuldades dos professores em estabelecer uma relação entre a prática docente e os ordenamentos legais, bem como em reconhecê-los como norteadores de sua prática. Essa observação leva a indagação quanto ao cumprimento na prática docente, das determinações emanadas do arcabouço educacional (CF, LDBEN/1996, DCNEF/2010) na perspectiva da garantia do direito à educação para todos.

Nesse sentido, essa investigação tem como tarefa, identificar a presença, o desdobramento e a articulação entre esse arcabouço educacional e os documentos intraescolares, quais sejam: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Ensino (PE) e Plano

¹“Sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. (SAVIANI, 2009) SISTEMA DE EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em 19/03/2015.

² Lei Estadual 15.293/2004, em seu artigo 5º, estabelece que “Os cargos das carreiras de que trata esta Lei são lotados nos quadros de pessoal dos seguintes órgãos e entidades da Administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo: I Secretaria de Estado de Educação: f) Analista Educacional/Inspetor Escolar, com as seguintes atribuições: a) orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico; b) orientação da organização dos processos de criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro de escolas, no âmbito de sua área de atuação; c) garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos; d) responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE/MG.

de Aula (PA). A visão corriqueira dos professores de que a legislação é “bonita no papel” evidencia dificuldades de compreensão dos fundamentos da prática educativa.

Para investigar se a direção e o caminho dos norteamentos legais da educação estão sendo cumpridos, busca-se a objetividade em relação aos documentos intraescolares que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, PPP, PE e PA.

Essa investigação exigiu desenvolver uma pesquisa bibliográfica e documental, direcionadas pelo estudo de caso, o qual, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 47), procura focalizar “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”. O estudo de caso se mostrou como a metodologia adequada para conhecer os aspectos intrínsecos e singulares de duas escolas estaduais. No universo de vinte quatro escolas estaduais do município de Uberaba, MG, buscou-se analisar em detalhes os documentos escolares (PPP, PE e PA) de duas escolas, por ser impraticável analisar setenta e dois documentos tendo em vista as peculiaridades de cada uma.

Além disso, a multiplicidade de elementos envolvida em um estudo de caso cria condições para clarear as razões e responder às indagações levantadas; isto é, esclarecer a aplicabilidade ou não das DCNEF e do CBC nas atividades pedagógicas expressas pelo PE e pelo PA do 5º ano das duas escolas envolvidas. E também, possibilita responder à questão de maneira a construir e privilegiar uma explicação ao fato ou questão estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2002).

A pesquisa documental permitiu aproximar os campos teóricos que subsidiam esse estudo. Desdobrou-se mediante a análise das fontes provenientes das duas escolas escolhidas pelo critério da proficiência apresentada no componente curricular de Língua Portuguesa pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Programa de Avaliação da Educação (PROEB)³ do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Uma das escolas tem a melhor avaliação relativa à proficiência média em Língua Portuguesa, segundo o PROEB do ano de 2013; a outra foi escolhida porque tem a avaliação mais baixa dentre todas do município de Uberaba.

Analisar tais documentos derivados da legislação educacional específica demandou olhar, primeiramente, para a CF de 1988, sobretudo a inclusão da educação como direito social junto aos demais direitos: saúde, trabalho, moradia e outros (BRASIL, 1988). No capítulo III, seção I, o direito social à educação é explicitado pelo art. 205:

³ É uma avaliação externa e censitária que avalia a educação pública do Estado de Minas Gerais.

A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988; grifo nosso).

A análise da legislação educacional brasileira desde a CF de 1988 levou à necessidade de uma revisão de literatura especializada, o que implicou a pesquisa bibliográfica como “[...] busca sistemática de conhecimento sobre o assunto, do que já existe, o que os diferentes autores já discutiram, propuseram ou realizaram [...] livros, artigos de periódicos e, atualmente, com material disponibilizado na Internet” (SOUZA et al., 2001, p. 16). Noutros termos, foram necessários levantamento, leitura e análise crítica de referências teóricas em publicações referentes ao objeto de estudo a fim de fundamentar teoricamente as análises dos documentos extraescolares e intraescolares.

De acordo com Cury (2000, p.16), em seu livro *Legislação educacional brasileira*, “Conhecer a legislação é, então, um ato de cidadania e que não pode ficar restrito aos especialistas da área como juristas, bacharéis e advogados”.

Segundo esse autor, é importante conhecer a legislação educacional vigente para retirar do ordenamento jurídico a sua aridez, bem como compreendê-la como instrumento não só de conhecimento, mas também de promoção da cidadania e da ação. O conhecimento da legislação seria uma forma de se apropriar da realidade política por meio de regras publicadas. Regras, é necessário frisar, que regem a convivência social, e suscitam o sentimento e a ação da cidadania. Nessa lógica, a não apropriação do conhecimento em relação às leis configuraria certa renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania que, diria Cury (2000), não se coaduna com educadores e demais profissionais do setor educacional escolar. Em outros termos, espera-se que estes conheçam ao menos o capítulo da CF referente à educação, pois aí residem os princípios legislativos fundantes e fundamentais de toda a ordem jurídica para a educação no país; nele se afirmam e se firmam os deveres e direitos, as competências e as incumbências, as definições e as restrições. A CF de 1988, além de alargar os dispositivos constantes em constituições anteriores, estabelece outros princípios como o do pluralismo, da liberdade e da gestão democrática (CURY, 2000).

Dito isso, esse estudo se desdobra em três seções. O capítulo 1 enfoca a luta histórica em prol do direito à educação, à luz da garantia constitucional desse direito social, desde o arcabouço legal das constituições federais republicanas às promulgações das LDBENs de 1961 e 1996.

O capítulo 2 cuidará da explicitação dos desdobramentos da CF de 1988 e da LDBEN/1996 nos documentos extraescolares que organizam o trabalho pedagógico: DCNEF, Resolução SEE N° 2197/2012 e CBC.

A materialidade das DCNEF nos documentos organizadores do trabalho didático é investigada no capítulo 3, através da modalidade de pesquisa denominada por estudo de caso em duas escolas estaduais do município de Uberaba, MG. A análise dos documentos intraescolares (PPP, PE e PA) dessas escolas explicitaria a coerência ou não, entre o proposto em nível macro e o planejado em nível micro, à luz da legislação educacional brasileira.

CAPÍTULO 1

Constituições e LDBENs: percursos históricos

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

— CORA CORALINA

No Brasil republicano, a luta da sociedade pelo direito à educação se manifestou também através das determinações constitucionais como forma de garanti-lo. Do tratamento dado à questão nas constituintes, derivaria a consolidação de uma legislação educacional, em especial as LDBENs⁴ em suas duas edições, 1961 e 1996, tendo a primeira modificado os dispositivos legais cabíveis, inclusive pela reforma que introduziu o 1º e 2º graus em 1971. A essa consolidação constitucional-legislativa — é claro — subjaz um processo histórico que tem, na Constituição de 1891 e no federalismo,⁵ dois antecedentes

⁴ As leis 4.024/1961 e 9.394/1996 afirmam o propósito de fixar as diretrizes e bases *da educação nacional*; a lei 5.692/1971, as diretrizes e bases da *educação de 1º e 2º graus*. Disso resulta o emprego de dois acrônimos: LDB e LDBEN. Nesse caso, nas menções e remissões à lei de 1971, usamos LDB; empregamos LDBEN nos demais casos.

⁵ Deixando-se de considerar a Constituição de 1824, a Carta de 1891 instituiu a República como forma de governo, e estabeleceu autonomia para os Estados pelo federalismo político. Essa Lei Magna apresentou dispositivos para reestruturar o governo e prescrever a intervenção da União nos Estados para, segundo o art. 6º, “[...] repelir invasão estrangeira ou de um Estado em outro, manter a forma republicana federativa, restabelecer a ordem e a tranqüilidade nos Estados, à requisição dos respectivos governos; assegurar a execução das leis e sentenças federais”. Além disso, o Título II presume a cada estado uma “[...] Constituição e leis próprias”, mas estas deveriam ser “[...] fiéis aos princípios constitucionais da União”. Disso se pode cogitar uma organização, conforme Silveira (1978), em que a passagem das províncias à condição de Estados foi polêmica. Conforme Cury (2010b, p. 142), o modelo federalista deu soberania à União e autonomia aos Estados, sobretudo na divisão da renda dos impostos, na unidade ou dualidade da magistratura e da representação no Congresso. “[...] era clara a idéia de federação com maior autonomia dos Estados face ao que vigeu no Império, a versão jurídica que materializava esta idéia foi objeto de grandes polêmicas”. Talvez por isso, Cury (2010b, p. 34) afirme que para que o país se desenvolvesse como uma federação era preciso “[...] uma mudança política que tecesse um laço, que (re)ligasse o território nacional. Sabe-se de inúmeras revoltas e levantes pelo país, após a proclamação da República. Era preciso consolidar o novo regime. Havia que se incorporar o imenso território, sobretudo os Sertões, à comunhão nacional e, quando preciso, defendê-la. Sem essa incorporação espacial não haveria como se erigir um Estado Nacional de cunho federativo”.

republicanos importantes, mas que escapam ao recorte temporal desse estudo. Aqui, o foco incide no período 1946 a 1996, marcado não só pelos anseios de democracia e liberdade, mas também por uma ditadura civil-militar que durou de 1964 a 1985. O objeto de reflexão do capítulo envolve as LDBENs e suas relações com as constituições federais, cuja formação ocorre em cenários educacionais inter-relacionados com questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

1.1 Determinações constitucionais para a educação

A Constituição de 1934, elaborada pela assembleia constituinte eleita pelo povo, foi promulgada no primeiro período do governo de Getúlio Vargas. Isto é, em um contexto de implantação do capitalismo industrial — a partir de 1930 —, que se refletiu sobremaneira na organização das relações sociais, econômicas, políticas e estruturais; além de ampliar o papel do Estado e do capital nacional. O desenvolvimento econômico, social e político interferiu nas relações existentes em torno do papel atribuído até então às escolas:

[...] não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais. (ROMANELLI, 1988, p. 55).

Com isso, o que ocorreu foi a criação de exigências para a educação, que impactaram na delimitação das políticas educacionais.

Mais que destacar a educação como direito de todos e obrigação da família e do poder público, essa Constituição foi “[...] a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privada da União ‘traçar diretrizes da educação nacional’ (Artigo 5º, Inciso XIV)” (SAVIANI, 1997, p. 9). Contudo, o golpe militar que impôs o chamado Estado Novo (1937–1945) significou mudanças na forma de governar e legislar: o país passa a ser administrado por um governo ditador, em que o Congresso Nacional não funcionava, e os partidos não podiam agir; afinal, foram proibidas as eleições diretas. Evidentemente, a Constituição de 1934 daria lugar à outra, elaborada pelo ministro Francisco Campos, a qual foi outorgada ao final de 1937.

A política educacional prescrita nessa Lei Magna foi resumida por uma série de leis criadas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema. Segundo Ghiraldelli (2006, p. 77), são as chamadas Leis Orgânicas do Ensino (1942–1946). Também conhecidas como Reforma Capanema, resultaram em seis decretos-lei que ordenaram o ensino primário,

médio, industrial, comercial, normal e agrícola, sendo que Getúlio Vargas preferiu a criação do Sistema “S”. A Reforma do Ensino Primário foi elaborada por Gustavo Capanema e aprovada pelo então presidente José Linhares. E a elas se associa a criação de instituições educacionais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Instituto Nacional do Livro (INL); além do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, dos Serviços Nacionais de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Industrial (SENAI), também foi instituído o sistema de ensino brasileiro, conforme afirma Ghiraldelli (2006):

Independentemente do conservadorismo ou dos possíveis avanços que se possa encontrar na atuação legislativa de Capanema, sua notabilidade e relevância se deram pelo seu caráter pioneiramente sistematizador do ensino nacional. Enfim, criou-se um sistema. E daí por diante tudo o que se fez foi em torno do esqueleto imposto por Capanema, indo contra tal esqueleto ou a favor, tentando modificá-lo ou derrubá-lo. (GHIRALDELLI, 2006, p. 86).

Nesse sistema, o currículo do nível primário presumiu conteúdos como: linguagem oral e escrita; iniciação à matemática, geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados à vida social; educação para a saúde e o trabalho; desenho e trabalhos manuais; canto orfeônico e educação física. Para o ensino secundário, o currículo incluía estes conteúdos: a) *ginasial*: português, latim, francês e inglês; matemática e ciências naturais; história geral e do Brasil; geografia geral e do Brasil; trabalhos manuais; desenho e canto orfeônico; b) *colegial clássico*: português, latim, grego, inglês, francês e espanhol; matemática; história do Brasil; geografia geral e do Brasil; física, química, biologia e filosofia; *colegial científico*: manteve na grade curricular latim e grego, este último como optativa, com ênfase enciclopédica e predominância das matérias de cultura geral e humanística. As diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra sofreram influência da Segunda Guerra Mundial instituindo a educação militar para os alunos do sexo masculino, norteando o currículo desta época. Tais diretrizes estabeleceram a educação religiosa facultativa, a educação moral e cívica como matéria obrigatória e limitou escolas mistas, recomendando que a educação secundária da mulher acontecesse em estabelecimento exclusivamente feminino. Conforme indica Ghiraldelli (2006, p. 81), o sistema de ensino profissionalizante foi dividido em quatro modalidades: industrial, comercial, agrícola e normal.

A Era Vargas (1930-1945), traz como marca uma educação voltada para a valorização do trabalho e da formação de mão-de-obra para a indústria. Justamente pelo fato de que no

período, o Estado foi um dos grandes incentivadores da industrialização do país. Segundo Fausto (2001):

É significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu-se no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma de ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial. Um decreto-lei de janeiro de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar mão-de-obra fabril qualificada. (FAUSTO, 2001, p. 367).

Em 1945, Vargas foi deposto. Com o fim do Estado Novo, retorna a democracia, marcada pelas eleições diretas para a Presidência da República e pela instituição de uma assembleia nacional constituinte, pano de fundo da criação da primeira LDBEN, a de 1961.

1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961

A eleição do general Eurico Gaspar Dutra à presidência, em 1946, foi um marco histórico, pois significou o restabelecimento de um governo eleito democraticamente. Entretanto, o universo de líderes políticos da época preservou o estilo populista de Vargas, marcado pelo apoio de alguns setores da elite e pelo uso da população mais pobre para se manter no poder. Três partidos se destacam: o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) liderados por Getúlio Vargas e a União Democrática Nacional (UDN), por Carlos Lacerda.

Nesse cenário, foi promulgada a Constituição Federal de 1946, de cunho liberal e democrático. Seu artigo 166 prescreveu a educação como “[...] direito de todos [...]” e a ser “[...] dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Além de responsabilizar o Estado com as questões educacionais, os preceitos legais conclamavam a família a se envolver com assuntos da educação. A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário a todos nas escolas públicas destacam-se dentre os princípios defendidos na Constituição em apreço; retomam-se concepções discutidas nos anos de 1930 apresentadas à sociedade pelo documento conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Com base nessa nova Constituição, coube à União fixar diretrizes e bases para educação nacional; e essa determinação “[...] abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica” (SAVIANI, 1997, p. 6).

A concretização dessa determinação legal começou em 1947, com a criação de uma comissão coordenada pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, para elaborar o projeto da LDBEN/1961. A comissão incluiu Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Pe. Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, dentre outros intelectuais que já haviam debatido sobre educação nos anos de 1920, e que eram entusiastas pela participação no primeiro ordenamento jurídico do país em matéria educacional. A lei substituiria a Reforma Capanema, de 1942.

O trabalho da comissão produziu o anteprojeto de lei, transformado em projeto de lei após alterações feitas pelo ministro Mariani. Em 1948, o presidente Dutra encaminhou ao Congresso Nacional o primeiro projeto da LDBEN. Propunham-se a extensão da rede escolar gratuita até o nível secundário, a obrigatoriedade do ensino primário, a equivalência dos cursos de nível médio mediante prova de adaptação e responsabilidades para o Estado em relação ao sistema educacional.

O primeiro entrave a esse projeto veio do parlamentar Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação no governo Vargas, que barrou o projeto porque o considerava uma ameaça ao trabalho realizado por ele à frente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), qual seja: organizar o sistema nacional de educação via leis orgânicas. Saviani (1997) traduz a refutação de Capanema nesses termos:

Em longo e erudito parecer, emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre o “sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional”, sobre os “sistemas de ensino locais”, a “tendência centralizadora das federações”, o “caráter nacional de educação” e a “dispersão da ordem pedagógica”, conclui que o projeto deve ser refundido ou emendado. (SAVIANI, 1997, p. 13).

Dois anos após o projeto de lei ser refutado por Capanema, houve tentativa de retomada; mas o Senado comunicou o sumiço do documento, tendo a Câmara, determinado a sua reconstituição (SAVIANI, 1997).

Em 31 de janeiro de 1956, assume a Presidência da República, Juscelino Kubitschek, cuja plataforma de governo almejava perpetuar uma ordem legal e o otimismo pelo desenvolvimento do país. O fortalecimento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) proclamou, no interior, o ideário do governo: nacionalismo desenvolvimentista. Em prol desse ideário, Kubitschek propôs um programa de metas cujo primeiro plano presumia dotar o país de infraestrutura básica, leia-se industrialização. A educação foi tratada na última meta, que propunha institucionalizar uma política educacional voltada ao desenvolvimento; leia-se ensino técnico-profissional. Ensino secundário e ensino primário deveriam ter um foco

em que à escola caberia desenvolver mão-de-obra de nível médio, enquanto à universidade se destinaria a quem tivesse vocação intelectual. Dito de outro modo, a escola ficou sob os desígnios diretos do mercado de trabalho.

Em Saviani (1997, p. 15), registra-se que em 1955, o deputado Carlos Lacerda tomou a iniciativa de reconstituir o projeto original da LDBEN; em parte, motivado por intenções partidárias, em parte para atender à bancada da UDN, que volta e meia cobrava o andamento do projeto de lei da LDBEN. Reiniciada a discussão sobre o projeto, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso recebeu o “substitutivo Lacerda”, com alterações substanciais ao projeto original, cujo teor deslocou de vez o eixo de discussão para o tema central. Conforme Romanelli (1988):

Depois de aproximadamente dez anos de hibernação, nas comissões competentes, o projeto primitivo, restaurado, iniciou uma nova fase com a apresentação do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda. Este substitutivo deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal, e em favor das instituições privadas de ensino. (ROMANELLI, 1988, p. 172).

O “substitutivo Lacerda” se baseava nas teses do II Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, de 1948; isto é, trazia os interesses dos proprietários de estabelecimentos de ensino privado para o bojo do anteprojeto da LDBEN. O espírito da Constituição, ao atender reivindicações da filosofia dos educadores, acabou sendo substituído por outro, o da “liberdade de ensino”, entendida como livre iniciativa na área educacional, o que gerou polêmica com o deslocamento das discussões. O texto de Lacerda apresenta a educação como direito da família, cabendo aos pais optar pelo ensino oficial ou privado, como se lê em seus artigos:

Art. 3º A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família.
 Art. 4º A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família. Art. 5º Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo da educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida. (SAVIANI, 1987, p. 68)

Nesse cenário de defesa da educação particular, surge uma campanha em prol da escola pública a fim de sensibilizar o Legislativo Federal quanto a reprovar o “substitutivo Lacerda”. Campanha esta levada adiante, dentre outros, por educadores ligados ao *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 32, cujas ideias ecoaram no *Manifesto dos educadores*

“*Mais Uma Vez Convocados*”, publicado em 1959. Este foi redigido por Fernando Azevedo com participação de intelectuais liberais, liberal-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, personalidades de esquerda e do sociólogo socialista Florestan Fernandes, os quais consideravam válidas as diretrizes escolanovistas de 1932. Com um número de signatários superior àquele que assinou o Manifesto de 1932, o documento de 1959 tratou de questões gerais da política educacional; era desfavorável ao monopólio do Estado e favorável à existência das redes educacionais pública e particular, além de propor aplicação de verbas do Executivo apenas na rede pública, além da fiscalização oficial das escolas particulares. O texto reafirmou os deveres educacionais do Estado, sobretudo quanto à manutenção da escola pública e a garantia de acesso a ela.

As campanhas pró-escola pública se espalharam pelo Brasil afora; e Florestan Fernandes acompanhou as discussões no interior do país, mediante convenções operárias de defesa da escola pública em 1960 e 1961. Além disso, três grupos intelectuais compuseram uma reflexão mais filosófica sobre a educação. Inspirado no ideário liberal e na filosofia pragmatista de John Dewey, Anísio Teixeira liderou um grupo. As diretrizes de um ideal liberal de cunho mais conservador — cujas tendências idealistas se baseavam em Kant — fundamentaram o segundo grupo, liderado por Roque Spencer Maciel de Barros. O terceiro grupo tinha à frente Florestan Fernandes, isto é, seguia o ideário socialista, a exemplo da defesa de uma escola capaz de democratizar a cultura para as classes trabalhadoras.

Paralelamente, a Comissão de Educação e Cultura trabalhou na elaboração de um substitutivo, cuja redação foi finalizada em dezembro de 1959. Em 22 de janeiro de 1960, a Câmara dos Deputados aprovou o documento, que manteve quase a íntegra do “substitutivo Lacerda”; noutros termos, mostrou certo triunfo do setor privado da educação ao lhe garantir o direito de financiamento pelo Estado. O documento foi encaminhado para o Senado Federal em 25 de fevereiro de 1960. De acordo com Ghiraldelli (2006), a tramitação do projeto da LDBEN no Senado parou com o ano final do governo Kubitschek, marcado por um sistema de ensino em que 23% dos alunos ingressantes no curso primário conseguiam chegar ao 4º ano, e 3,5% cursavam o último ano do curso secundário; desses dados se depreende uma educação, no mínimo, antidemocrática, para não dizer elitista. Mais: os recursos da União para a educação não ultrapassaram 6,1%; enquanto no nível primário, a taxa de professores leigos chegava a 45%.

Empossado em 1961, Jânio Quadros governou por sete meses. Se esse período foi suficiente para que fosse caracterizado depois não só como conservador, mas também como de contenção, pois conteve a expansão do ensino superior, tal período de tempo foi

insuficiente para que ele pusesse em prática uma política de criação de uma rede de escolas técnicas e profissionais e concretizasse os “discursos” a favor da alfabetização.

Em 20 de dezembro de 1961, após treze anos de debates que permearam a sua tramitação, cheia de vicissitudes diversas e discussões que envolveram a apresentação de emendas, substitutivos etc., o projeto de lei se tornou Lei, a de nº 4.024: a primeira LDBEN/1961, sob os auspícios do governo João Goulart. No art. 2º, determinou que a educação é “[...] direito de todos e será dada no lar e na escola”; além de ressaltar os princípios da obrigatoriedade e gratuidade para o ensino primário; nos demais níveis, o princípio da gratuidade ficaria condicionado à carência dos educandos. O art. 13 incumbiu a União de organizar o ensino dos Territórios estendendo “[...] a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais”; aos estados e ao Distrito Federal coube, pelo art. 16, “[...] autorizar o funcionamento, reconhecimento e inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União” (BRASIL, 1961).

Uma leitura do projeto original, elaborado por intelectuais coordenados pelo ministro Clemente Mariani, do substitutivo apresentado por Carlos Lacerda e do texto aprovado pela Câmara e Senado permite depreender uma mediação de interesses político-partidários e dos demais segmentos da sociedade no processo.

Para Saviani (1997, p. 18), “[...] pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação”. Mesmo com expectativa de organicidade e sistematização, Florestan Fernandes (1966, p. 347) afirmou que “[...] vingara um projeto educacional retrógrado, reacionário e ineficiente que nos expunha a uma marcha na direção do passado da ordem de três quartos de século”. Lima (1974, p. 65), por sua vez, afirmou que “A lei de diretrizes e bases [...] nasceu, historicamente, anacrônica e, socioculturalmente, defasada”. No dizer de Benevides (1981, p. 182), a lei promulgada ficou longe de garantir educação a todos, como pretendia e lutava o movimento de educadores da época; em suas palavras, “[...] pouco restou no texto final, de 1961 (patrocinado por Carlos Lacerda), que privilegiava o ensino particular, religioso e economicamente seletivo”, do projeto que o ministro da Educação, “o udenista Clemente Mariani”, organizou e apresentou em 1948; projeto este “[...] que defendia as escolas públicas”. Álvaro Vieira Pinto (1997, p. 20) resumiu as críticas ao texto legal assim: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

Críticas à parte, observa-se o cumprimento de determinações importantes da Lei; por exemplo: aumento de 5,93% dos gastos federais com a educação de 1961 a 1964 e

publicização do Plano Nacional de Educação (PNE) em 1962 (de suas metas quantitativas e qualitativas, assim como dos objetivos a ser alcançados em oito anos).

Porém, conforme aponta Ghiraldelli (2006, p. 104), em 1963, a situação educacional apresentava este quadro: metade da população analfabeta; 7% dos alunos do curso primário chegavam ao 4º ano; o ensino médio acolhia 14% dos alunos que o procuravam; 1% dos alunos alcançava o ensino superior. A tentativa do governo João Goulart de reverter tal quadro se traduziu no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963–5); isto é, nas propostas de expansão do ensino primário, no desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e na formação e no treinamento do pessoal técnico. Apesar dos obstáculos advindos da situação de grupos insatisfeitos, houve a implementação de ações consideráveis no setor social.

O golpe militar de 1964 pôs fim a um período de sonhos e ideais para um governo democrático iniciado com a Constituição de 1946. Com a ditadura, muitos tiveram de se exilar, inclusive Goulart, que se refugiou no Uruguai. O sonho da democratização foi estancado com a eleição para o cargo de Presidente da República, o general Humberto de Alencar Castelo Branco, realizada pelo Congresso Nacional, em 11 de abril de 1964. Nesse período, o país assistiu a atitudes que não só mataram os sonhos plantados, como também agrediram o povo.

A partir de 1964, os militares caçaram os direitos políticos e delegaram poder concentrado à Escola Superior de Guerra, situação endurecida ainda mais com Ato Institucional (AI-5)⁶. Setores das Forças Armadas entendiam que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário, eram um mal em si; daí que deveriam ser substituídos por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas.

Durante esse período, o país ganhara mais uma Constituição em sua história. Trata-se da Constituição de 1967, posta de lado em dezembro de 1968, pelo AI-5, em que segundo, Germano (1993, p. 66), “Livre de qualquer controle social e político, o Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia (no período pós-64)”. Dentre outras coisas, o AI-5 autorizou o Executivo a fechar o Congresso Nacional, caçar mandatos políticos, dando-lhe o poder de legislar em todas as matérias. Comentando esse ato institucional, o general Médici disse: “o Presidente da República pode tudo” (GERMANO, 1993, p. 66). Esse agigantamento

⁶ O Ato Institucional n. 5 foi o mais duro de uma série de decretos-leis promulgados durante o período. Dentre suas principais características, podemos citar o fechamento do Congresso Nacional, a extinção do *habeas corpus*, a cassação de parlamentares, os expurgos de funcionários públicos e a realização de prisões e tortura.

do Poder Executivo foi evidenciado com a promulgação da Emenda Constitucional nº 1, de 1969. Segundo Alves (1984):

A emenda eliminava os elementos liberais da estrutura eminentemente autoritária do documento de 1967. O Poder Executivo recebia poderes extraordinários para a execução da política de Segurança Nacional, e partes do AI-5 eram incorporadas ao texto da Constituição. (ALVES, 1984, p. 159).

A política educacional desse período foi marcada pela repressão e privatização do ensino, que exclui da educação elementar de boa qualidade uma parcela expressiva de setores mais pobres; e pela institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública sem arranjo prévio, pois o ensino era calcado nas técnicas. As ações desenvolvidas objetivaram desmobilizar o magistério com demissão de professores considerados subversivos; não por acaso, fecharam a União Nacional dos Estudantes (UNE) e confiscaram livros tidos como de esquerda.

O ministro do Planejamento demonstrou a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho; noutros termos, sugeriu um vestibular mais rigoroso para ocupar o tempo dos jovens com os estudos. O currículo do ensino secundário tinha não o caráter humanista, mas sim conteúdos práticos. Oferecia profissionalização à maioria, enquanto às elites cabia o ensino universitário. Foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) com a utilização do método Paulo Freire, porém “desideologizado” (GHIRALDELLI, 2006, p. 113).

Entre 1964 e 1968, a ditadura civil-militar firmou doze acordos com os Estados Unidos, os quais tiveram impacto na educação. Os acordos foram mediados pelo MEC e por uma agência dos Estados Unidos voltada ao desenvolvimento, a USAID (United States Agency for International Development) através de uma política comprometida com técnicos norte-americanos. Em essência, os acordos alinhavam definitivamente o Brasil com os EUA e consolidavam a ação norte-americana nos assuntos educacionais brasileiros. De acordo com Góes (2002),

[...] a interferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de “assistência técnica”, já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK. Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas. Os Acordos MEC-USAID cobriam todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. (GOES, 2001, p. 34).

Tais acordos cumpriam a lógica do regime instalado com o golpe de 1964, que alinhava definitivamente o país aos EUA, e limitava as liberdades, bem como demarcava um viés profundamente autoritário e repressivo.

Em 1969, a doença acometeu o general Costa e Silva. Com isso, o grupo de militares que já estava de prontidão, e almejava um governo de segurança nacional, se movimentou para chegar à presidência. Seguindo o que determinava a Constituição de 1967, assumiria a presidência o vice-presidente, Pedro Aleixo. Como foi contrário ao Ato Institucional n. 5 (AI-5), não pôde assumir. Coube a uma junta militar governar o país.

Apoiada na mobilização popular com a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, a ruptura política decorrente do golpe militar passou a exigir mudanças na legislação reguladora da organização educacional. Isso, entretanto, não significou editar por completo uma nova lei. No dizer de Saviani (1997),

[...] isso é compreensível, porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. (SAVIANI, 1997, p. 21).

Enquanto a classe média ficava eufórica com o “milagre econômico”, e a ditadura perseguia, torturava e assassinava gente contrária ao regime militar, a LDBEN/1961 passava pela primeira revisão, oficializada pela publicação da Lei 5.540/1968, que reformou a estrutura do ensino superior.

1.3 Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961

A outra alteração da Lei 4024/61 veio com a promulgação, em 1971, da Lei 5.692, que emergiu de órgãos centralizados e fechados e com participação pequena do Congresso Nacional. Aprovada sem discussões, não teve veto presidencial. A Lei alterou a denominação do ensino primário e ensino secundário para ensino de primeiro grau e de segundo grau, criou o segundo grau profissionalizante, dentre outras mudanças. Para Saviani (1997, p. 31), “A reforma resultante dessa legislação alterou sensivelmente a estrutura até então em vigor”. De fato, representou a busca de resultados máximos com dispêndios mínimos, mas sem romper por completo com a LDBEN/1961. Mas, ainda que sejam próximas, apresentam diferenças nos princípios liberais da democracia dos anos de 1950, estampados na Lei 5.540/1968, nos princípios da ditadura civil-militar centrados na racionalização do trabalho escolar e na profissionalização absoluta no segundo grau.

A Lei 5.692/71 se tornou, então, a segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases. Como tal, deixou a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação de disciplinas do núcleo comum, que fez desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia e Ciências Naturais, a qual foi substituída por Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências para o primeiro grau. No segundo grau, o ensino se tornou profissionalizante, por meio do Parecer do CFE 45/1972, que relacionou as 130 habilitações técnicas que podiam ser adotadas pelas escolas.

O intervalo de tempo entre março de 1964 e janeiro de 1985 encerra um período traumático na história do país. Foram 21 anos de autoritarismo, entremeados com tortura, mortes e perdas irreparáveis, fundadas em um aparato ideológico e de armas. Contudo, as lutas e os sonhos permaneceram vivos. Houve clamor por liberdade, por democracia. Às pessoas banidas e exiladas, fora concedida anistia política, sobretudo a partir de 1979. Instaurava-se um processo de abertura política no início da década de 1980 que foi central para os rumos da educação ao preparar o país para elaborar outra constituição.

Em 1982, o ato de caneta do governo do general Figueiredo derrubou a profissionalização obrigatória do ensino de segundo grau; igualmente, a Lei 7.044, promulgada em 1982, alterou a qualificação para o trabalho, prescrita pela Lei 5.692/71, para preparação para o trabalho. O colégio eleitoral foi a forma encontrada para fazer a transição entre um governo ditatorial e um governo que restauraria a democracia. Em 15 de janeiro de 1985, uma eleição indireta escolheu Tancredo de Almeida Neves, para ocupar a presidência do Brasil, e José Sarney como vice-presidente. Internado por conta de problemas de saúde que se agravaram, o então presidente eleito Tancredo Neves morreu sem assumir a presidência; com isso, tomou posse como presidente, José Sarney, que se comprometeu com uma nova constituição que fosse democrática, representativa e convergente com os anseios da sociedade.

Embora todos os esforços tenham convergido para o fim da ditadura, o processo de redemocratização não foi linear. A derrota da emenda Dante de Oliveira, em 1984, e a eleição indireta de Tancredo desviaram o olhar sobre as eleições diretas para a presidência da República, a fim de fixá-lo noutro alvo: a assembleia constituinte, também parte do projeto político do presidente eleito. Simultaneamente, cria-se o Movimento Nacional pela Participação Popular na Constituinte (MNPPC) para fomentar a coparticipação de Estados e municípios na elaboração da nova Constituição. O projeto reuniu o Instituto de Estudos da Religião (ISER), o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), o Centro de Ação Comunitária (CEDAC), o Serviço de Educação Popular (SEP), o Centro Econômico de Documentação e Informação (CEDI), a Comissão Pastoral Operária (CPO), a Comissão Pastoral da Terra (CPT)

e a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE). Desejava-se que a população participasse da Constituinte em favor da universalidade da democracia em que se traçava uma nova relação entre Estado e sociedade civil. Outras associações surgiram no mesmo período a fim de levantar as necessidades e reivindicações do povo, a exemplo da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG).

Os esforços foram tais que, em São Paulo, o governador Franco Montoro fez circular nas escolas o “gibi da Constituinte”. As propostas do povo foram resumidas em 53 propostas para a nova Constituição, e entregues àqueles que comporiam a assembleia, exigindo, assim, um compromisso dos congressistas e da constituição resultante desse processo que consolidaria a democracia e a participação política da população (VERSIANI, 2011). Mesmo com a ausência de educadores na Constituinte, houve movimentações educacionais.

QUADRO 1 – Ações na educação durante a discussão da Constituinte de 1985–87

1985	<ul style="list-style-type: none"> a) Parecer 99 do CFE expõe a inconveniência de acrescentar matérias via legislativa. b) Parecer 819 do MEC insere conteúdos ecológicos no ensino de 1º e 2º graus.
1986	<ul style="list-style-type: none"> a) É realizada a Primeira Conferência Nacional de Educação, em Goiânia. b) Parecer 785 do Conselho Federal de Educação reforma o núcleo comum para 1º e 2º graus. c) Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação reformula o núcleo comum para ensino de 1º e 2º graus. Dá novas Diretrizes.
1987	<ul style="list-style-type: none"> a) Lauro de Oliveira Lima denuncia a ausência de educadores na Constituinte. b) O CFE aprova a inclusão da educação ambiental e sugere centros de educação ambiental. c) É extinta a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), e o programa pré-escolar passa a ser coordenado pela Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação e Cultura.
1988	<ul style="list-style-type: none"> a) Iniciam-se os centros de formação de professores b) É realizada a Conferência Brasileira de Educação, em Brasília. c) É realizado o primeiro Fórum de Educação Ambiental, no Rio Grande do Sul. d) São divulgados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP): 22,8% de repetência na 1ª série; 22,5% a 5ª, evasão escolar de 15,2% e 18,9 respectivamente; 32% completavam o 1º grau. e) Encaminhado a câmara o projeto de lei da LDBEN/96 f) 10% dos gastos da União são destinados à educação.

Fonte: Elaborado pela autora conforme BELLO, 2011.

Apesar da denúncia de Lauro de Oliveira Lima, mostrada no Quadro 1, o cenário político e social do período era de efervescência, favorável ao debate de ideias que, dentre

outras, envolviam a educação. O contexto de euforia levou o sistema político “[...] a abrir novos canais de comunicação e de participação até então parcialmente bloqueados” (CARDOSO, 1994, p. 83). Nesse cenário é que foi elaborada e promulgada a LDBEN/ 1996.

1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

No dizer de Germano (1993), entre 1964 e 1985, a sociedade passou por ciclos de repressão e liberalização política:

[...] que eram reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil; igualmente, derivavam [...] de contradições inerentes ao próprio bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes. (GERMANO, 1993, p.94).

Assim, a abertura política iniciada pelo general Geisel, em 1976, levaria mais de 13 anos para desembocar em um regime democrático. Não por acaso, no final do período de regime militar, as oscilações dos ciclos de repressão e liberação permearam o cenário nacional de transição da ditadura para democracia como forma de governo. Alguns fatos delineiam tais ciclos:

— 1982: foi cumprido o calendário eleitoral que elegeu, após 17 anos, vereadores, prefeitos, deputados e governadores dos Estados; — 1983: a campanha pelas eleições diretas para presidência da república promovida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), deu origem ao movimento “diretas já”, quase uma unanimidade nacional; — 1985: por caminhos complicados e utilizando-se do sistema eleitoral imposto pelo regime autoritário, a oposição chegou ao poder com a vitória de Tancredo e Sarney no Colégio Eleitoral. Por motivo de doença o presidente eleito não tomou posse, assume a Presidência da República, seu vice, José de Ribamar Sarney, responsabilizando pela transição do antigo regime à consolidação da “democracia”, por meio da Constituição de 1988. (FAUSTO, 2014, p. 279-283).

No cenário político do governo Sarney — “a Nova República” —, as ações visavam desmontar a legislação autoritária e convocar uma assembleia constituinte. Isso porque, como quer Germano (1993, p. 96), o regime autoritário perdurou: na permanência do grau de autonomia das Forças Armadas no interior do aparelho de Estado; na tutela exercida sob o poder civil e na presença constante dos militares na cena política. No cenário econômico, dívida externa, dívida interna e inflação se impunham como problemas. No início de 1986, Sarney instituiu o Plano Cruzado para restaurar seu prestígio na sociedade e vencer a inflação. As eleições de novembro, com vitória quase totalitária do PMDB para governadores, Câmara

dos Deputados e Senado, evidenciaram o prestígio do governo ante um plano econômico que já declinava (FAUSTO, 2014, p. 288).

Com efeito, o desejo nacional de redemocratização do país direcionou o olhar da sociedade civil aos deputados e senadores eleitos, que em 1º de fevereiro de 1987 começam a se reunir na Assembleia Nacional Constituinte com a missão de elaborar a nova Constituição Federal. O método aprovado de elaboração, de acordo com Pinheiro (2005),

[...] baseou-se em ouvir inicialmente as sugestões dos constituintes, bem como de representantes da sociedade civil e do Estado, e com base nesta consulta, que resultaria na votação dos primeiros anteprojetos, construir o texto constitucional. Os constituintes faziam suas propostas, ouviam as demandas da sociedade civil e formulariam o projeto final de Constituição. (PINHEIRO, 2005, p. 266).

O anseio da sociedade civil era de que a Constituição determinasse os direitos dos cidadãos. Houve mobilização de segmentos da sociedade, traduzida em reivindicação de espaço para participar do processo constituinte. O espaço conquistado permitiu-lhes encaminhar sugestões ao Senado, participar de audiências públicas nas sessões das subcomissões e apresentar emendas à comissão de sistematização. Para ver seus interesses defendidos na Constituição, os setores diversos da sociedade se envolveram em debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e de grupos corporativos. As palavras de Saviani (1997) são esclarecedoras desse envolvimento da sociedade:

A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em fase do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembléia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à Educação. (SAVIANI, 1997, p. 35).

A finalidade da “carta” era subsidiar a confecção do capítulo constitucional que trataria da educação à luz dos anseios, dos desejos, das realidades sociais, econômicas e políticas, das relações culturais, dos conflitos e dos acordos. Noutros termos, ela subsidiaria o início das discussões sobre a nova LDBEN, a ser promulgada em 1996. As propostas presentes nesse documento partiram da análise dos problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravavam a redemocratização do país, para definição dos princípios básicos da Constituição; também consideraram a relevância do enfrentamento de tais problemas para viabilizar as

políticas sociais, em especial a educacional, exigindo que os problemas da educação fossem tratados com responsabilidade e coerentemente com as necessidades e interesses reais da população.

Com efeito, o cenário educacional apresentava uma demanda urgente pela universalização do acesso de todos à escola gratuita ante um atendimento precário das necessidades não só de escolarização, mas também de saúde, assistência e previdência social; assim como de condições de trabalho do magistério e de coerência e justiça na distribuição dos recursos financeiros. Os indicadores educacionais revelavam um estado lastimável em relação a taxas de matrícula na faixa etária obrigatória (7–14 anos), reprovação, evasão e defasagem na relação idade–série. Também mostravam o porcentual significativo de professores leigos e de formação e aperfeiçoamento docentes precários, sem citar os salários baixos. Em síntese, na Carta de Goiânia estão explicitados os ideais para o capítulo da Educação na Constituição, conforme algumas transcrições abaixo:

1 – A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino da educação nacional. 2 [...] 3 – O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade. 4 – O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana. 5 – É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico. 6 – São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de 0 (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino. 7 – É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever. 8 – O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública. 9 – O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos. 10 – O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa. 11 [...] 12 [...]. 13 [...] 14 – A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais. 15 [...] 16 [...]17 [...]18 [...] 19 – O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos. 20 [...] 21 [...]. (CARTA DE GOIÂNIA, 1987).

De fato, como quer Sarmiento (2005, p. 1.369), “Com o enfraquecimento e a queda dos governos militares e o envolvimento dos diversos setores sociais na luta pela redemocratização do país, uma nova Constituição e uma nova LDBEN revelaram-se uma necessidade”. Assim, a Constituição de 1988 pode ser vista como o marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário.

O caminho dos direitos sociais, inscritos em Constituições Federais no Brasil, parece ter certa similitude com aquelas etapas sinalizadas por Marshall em relação à Europa: os *direitos civis* teriam tido amplo espaço no século XVIII, os *direitos políticos* no XIX e finalmente, os *direitos sociais* no século XX. [...] A Constituição de 1988 foi promulgada em clima de democracia. Depois de mais de 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava suas normas através de um processo constituinte que produziu um novo estatuto jurídico para o país. Bastante enfática nos direitos coletivos e sociais, desde logo ela será problematizada na efetiva garantia dos mesmos. (FÁVERO, 2005, p. 5; 22; grifo do autor).

A mobilização da sociedade durante os trabalhos do Congresso Nacional Constituinte conseguiu incorporar no texto da Constituição quase todas as propostas contidas na “Carta de Goiânia”. Mais que isso, agiu em torno da elaboração de novas diretrizes e bases para a educação. De acordo com Bordignon (2011),

A primeira iniciativa para a elaboração da nova LDB foi encampada no Congresso pelo deputado Octávio Elisio, em dezembro de 1988, a partir de subsídios oferecidos pela Associação Nacional de Educação – ANDE. [...] O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que havia atuado intensamente na Constituinte, voltou a articular-se, agora em torno da elaboração da nova LDB [...]. Com discussões em inúmeros seminários e congressos chegou-se ao projeto de lei do Deputado Jorge Hage, conhecido com projeto da sociedade civil. (BORDIGNON, 2011, p. 18-19).

Paralelamente à tramitação desse projeto na Câmara dos Deputados, surgiram discussões de projetos que culminaram na entrada na Comissão do Senado, em 20 de maio de 1992, do projeto de LDBEN de autoria do senador Darcy Ribeiro, que tinha “[...] uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara [...]” (SAVIANI, 1997, p. 128). Uma distinção central entre os dois projetos foi a concepção de democracia: enquanto o projeto de Hage exibia a concepção de democracia participativa, o de Ribeiro mostrava uma concepção de democracia representativa. Enfim, na sessão da Câmara dos Deputados, de 17 de dezembro de 1996, foi aprovada a LDBEN/1996. Sancionada sem vetos presidenciais e promulgada a 20 de dezembro de 1996, essa lei se tornou central para a organização do trabalho pedagógico, sobretudo em sua prescrição de diretrizes curriculares para educação básica e seus desdobramentos, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

Organização do trabalho pedagógico: documentos de fundamentação

Conhecer a legislação é, então, um ato de cidadania e que não pode ficar restrito aos especialistas da área como juristas, bacharéis e advogados.

— CURY, 2000

Pretende-se, nesse capítulo, apresentar o contexto nacional em que foi elaborada e promulgada a CF de 05 de outubro de 1988, bem como as demandas da sociedade que nela foram garantidas. Em relação à CF, serão analisados alguns artigos da Seção I, Capítulo III, Título VIII, os quais tratam da Educação, perpassando, primeiramente, pelo art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988). Nesse documento, a educação é tratada como direito social do cidadão. Também estão em foco nesse capítulo os seguintes documentos: LDBEN/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) de 07/2010; Diretrizes para a Organização e o Funcionamento nas Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais, pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) 2197/2012; e Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental (CBC) - Anos Iniciais: Ciclos de Alfabetização e Complementar do Estado de Minas Gerais de 2014.⁷

⁷ O Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental - Anos iniciais: Ciclo de alfabetização e Complementar 2014, desde 2010 esteve em circulação um documento muito semelhante ao de 2014, o documento intitulado *Matriz Curricular*.

2.1 Redemocratização – Contexto Histórico

A CF de 1988 deve ser situada após o período compreendido entre 1964 e 1985, em que a ditadura civil-militar se caracterizou pela intolerância e usurpação dos direitos individuais do povo brasileiro entre outros aspectos. A abertura democrática que possibilitou o início do processo de redemocratização teve seu início no governo do general Ernesto Geisel.

Após assumir a Presidência da República em 15 de março de 1974, Geisel foi responsável pela extinção do Ato Institucional nº 05 (AI-5) que, dentre várias medidas, suspendia as garantias constitucionais referentes às liberdades de reunião e de associação, além de censurar a imprensa, correspondências, telecomunicação e diversões públicas. Ernesto Geisel também foi responsável pela restauração do direito ao *habeas corpus* e pela demissão de militares que se opunham à redemocratização, os chamados “linha dura”. Em 15 de março de 1979, Geisel foi sucedido por João Baptista Figueiredo, que recebia a importante missão de dar continuidade ao processo de redemocratização.

No governo deste, ocorreu a reforma partidária, viabilizada pela Lei 6.767 de 20 de Dezembro de 1979, a qual permitiu o retorno ao pluripartidarismo. Havia no cenário político apenas dois partidos, a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), ambos criados a partir do Ato Institucional nº02 (AI-2) em 1965 para dar sustentação ao Regime Militar. Com a reforma, a ARENA se transformou em PDS (Partido Democrático Social) e o MDB em PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Também foram retomados o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e o PDT (Partido Democrático Trabalhista), e em 1980, foi criado o PT (Partido dos Trabalhadores).

A redemocratização estava aos poucos sendo efetivada, e os caminhos da liberdade política estavam sendo traçados. Em 28 de agosto de 1979, ainda no governo de Figueiredo, foi promulgada a Lei 6.683, batizada de Lei da Anistia, que permitia aos prisioneiros e exilados políticos a liberdade e o retorno ao país. No entanto, a Lei da Anistia surgiu com um caráter amplo, geral e irrestrito, amparando não apenas os torturados durante a ditadura civil-militar, como também os torturadores. Em suma, a referida Lei permitiu o retorno de personalidades como Luís Carlos Prestes, Miguel Arraes, Leonel Brizola, Fernando Gabeira, entre outros, que se somaram à luta pela democracia.

Mesmo sob a pressão da sociedade, que exigia a aprovação do Projeto de Lei de autoria do deputado federal Dante de Oliveira, prevendo a realização de eleições diretas e livres para a Presidência da República, a emenda não foi aprovada na Câmara dos Deputados.

Em 15 de Janeiro de 1985, o novo presidente civil foi eleito pelo Colégio Eleitoral, sem a participação da população.

Entre os candidatos à Presidência estava Paulo Maluf, candidato do PDS, apoiado pelo regime civil-militar, e Tancredo Neves, candidato da Aliança Democrática, resultado de um pacto entre políticos de vários partidos, em particular pela agremiação Frente Liberal (FL) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Mesmo sendo eleito, Tancredo Neves não chegou a ser empossado, em razão de sua morte em 21 de abril de 1985. A responsabilidade para conduzir o processo de redemocratização do Brasil recaiu sobre os ombros de José Sarney, vice-presidente eleito juntamente com Tancredo Neves.

Em maio de 1985 a legislação restabeleceu as eleições diretas para a Presidência da República e aprovou o direito de voto dos analfabetos, assim como a legalização de todos os partidos políticos. [...] As eleições para a Assembleia Nacional Constituinte foram marcadas para novembro de 1986. (FAUSTO, 2014, p. 286).

Estava aberto o caminho para a redemocratização do Brasil, restava apenas controlar o setor econômico, que durante o processo da abertura democrática, arrastava-se em uma crise que vinha crescendo e se alastrando. A inflação em alta e o baixo poder de compra da população exigiram medidas rápidas por parte do governo. Nesse sentido, José Sarney lançou em 1986 o Plano Cruzado, com a intenção de controlar a inflação e incentivar o consumo.

O cruzeiro seria substituído por uma nova moeda forte – o cruzado – na proporção de 1000 por 1; a indexação foi abolida; os preços e a taxa de câmbio foram congelados por prazo indeterminado e os aluguéis por um ano. Houve preocupação em não se agravar e até em melhorar a situação dos trabalhadores. (FAUSTO, 2014, p. 287).

No entanto, o período de alívio na economia foi curto, uma vez que a corrida ao consumo resultou na falta de vários produtos de necessidade básica nas prateleiras dos supermercados. O Brasil suspendeu o pagamento dos juros da dívida externa e a inflação voltou a subir, transformando-se nesse momento, na principal preocupação do governo, que pouco a pouco foi visto com um olhar de desconfiança por parte da população.

[...] em novembro [1986], o plano Cruzado já fracassara, mas isso ainda não era perceptível para o grande público, [...] os aumentos adiados de tarifas públicas e dos impostos indiretos contribuíram para que a inflação explodisse. [...] À euforia do Plano Cruzado seguia-se um clima de decepção e de desconfiança, por parte da população, quanto aos rumos da economia. (FAUSTO, 2014, p. 288).

Novos planos econômicos, como o Cruzado II em 1987, o Plano Bresser em 1987 e o Plano Verão em 1989, foram lançados na tentativa de obter controle sobre o problema inflacionário; no entanto, essas medidas se mostraram pouco animadoras, uma vez que não era visível qualquer mudança favorável. As consequências, por sua vez, foram nítidas, principalmente entre as classes mais baixas, que a cada dia se via mais distante de uma verdadeira e efetiva estabilidade econômica.

A esfera política ganhou uma nova dinâmica, visto que vários partidos políticos saíram da ilegalidade, e passaram a disputar as cadeiras no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras Municipais em todo o território brasileiro. O PMDB, que fazia oposição ao governo civil-militar, conseguiu ocupar grande parte das vagas postas em disputa nas eleições de 1986, o que indicava que a mudança de fato estava acontecendo:

As eleições de novembro de 1986 mostraram que o PMDB e o governo mantinham ainda àquela altura um grande prestígio. O PMDB elegeu os governadores de todos os Estados, menos o de Sergipe, e conquistou a maioria absoluta das cadeiras da Câmara dos Deputados e do Senado. (FAUSTO, 2014, p. 288).

O sentimento de mudança era perceptível no meio político, mesmo diante do agravamento inflacionário que era uma realidade no setor econômico; o processo de redemocratização estava enfim acontecendo. Em contrapartida, ainda se mantinha uma visão de cautela quanto ao novo regime, visto que as mudanças na organização política e econômica não foram imediatamente percebidas pela classe trabalhadora.

O contexto social relaciona-se diretamente com a política educacional que vigorava em períodos anteriores, uma vez que era esta um fator discriminatório responsável por boa parte da exclusão social existente no país. Dessa forma, o desafio dessa nova fase da política nacional consistia em garantir o acesso à educação de forma igualitária, sem qualquer mecanismo de diferenciação, visto que

[...] a política educacional pós-64 caracterizou-se realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importa o aumento da matrícula em todos os níveis). Para se ter uma ideia, em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, no máximo, até o primário, constituindo, por conseguinte, uma força de trabalho virtualmente analfabeta. (GERMANO, 1993, p. 266)

A educação para o trabalho, destinando cursos técnicos para pessoas de baixa renda e cursos superiores aos filhos da elite, era a marca registrada de um modelo que não

privilegiava a pessoa humana, atendendo de forma imediata as demandas do mercado, o que tornava a formação do ser humano como pessoa ser mantida sempre em segundo plano. Assim, as desigualdades sociais só tendiam a crescer, tendo em vista que a mobilidade social a cada dia se enrijecia.

Diversas críticas foram feitas ao modelo educacional até então existente, avaliando-se principalmente as reais condições da população e o pouco resultado que gerava no que diz respeito às expectativas de redução das desigualdades sociais. A palavra de ordem, no entanto, era a redistribuição de renda e a ação participativa na esfera educacional.

Feito o diagnóstico, buscaram-se soluções no claro compromisso com os pobres, com a redução da pobreza, enfim, com a redistribuição de renda. O vocabulário crítico da sociedade civil é absorvido e expressa-se uma concepção que identifica as políticas sociais como algo que se destina aos “carentes”. A dimensão participativa da educação é resgatada e critica-se, implicitamente a “teoria do capital humano”, que serviu de suporte aos planos e reformas educacionais do próprio Estado Militar. (GERMANO, 1993, p. 247)

Nesse período, a educação, enfrentava um processo de mudança que girava em torno da ampliação do atendimento ao nível de 1º grau. As metas de universalização e a tentativa de transformar o acesso à educação em um direito social incorporaram-se ao discurso da Assembleia Constituinte; no entanto, a realidade ainda contrastava com os anseios da política educacional, que

[...] no contexto da “abertura” se caracterizou por uma mudança de forma com relação ao período anterior [...] à medida que fazia fortes apelos “participacionistas” e “redistributivistas”. As metas, contudo, não foram cumpridas, em decorrência de “externalidades” de toda a ordem: crise fiscal do Estado, crise de legitimidade do Regime, institucionalização e ampliação do conflito, estagnação do ciclo produtivo. Isso configura a discrepância entre os *objetivos proclamados* e a *prioridade real* da ação do Estado. (GERMANO, 1993, p. 261)

O desafio do governo, em primeiro plano, era a redução das desigualdades sociais que gritavam ao mundo em todos os seus indicadores. É preciso entender que o problema existente na educação derivava parcialmente do contexto social em que o Brasil estava inserido. Não é possível se pensar em uma educação de qualidade no contexto da redemocratização, visto que a distribuição de renda no país era extremamente desigual, o que condenava milhares de crianças a subempregos em detrimento da escola.

A exclusão da escola resulta antes de tudo da exclusão social e econômica de significativas parcelas da população brasileira condenadas a viver em condições miseráveis, em virtude da brutal concentração de renda existente no país. (GERMANO, 1993, p. 267)

Com a promulgação da CF em 05/10/1988, a educação passou a sustentar-se pelo estabelecimento como direito social, descrita no rol dos direitos sociais (artigo 6º da CF de 1988). A Magna Carta atribui à educação a responsabilidade não apenas de formar o cidadão, mas também de torná-lo digno em todos os seus aspectos, reconhecendo-o como sujeito de direitos e deveres, atendendo ao princípio máximo que norteia todo o texto constitucional, a dignidade da pessoa humana.

Com todas essas ressalvas, a Constituição de 1988 pode ser vista como o marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário. A abertura, iniciada pelo general Geisel em 1974, levou mais de treze anos para desembocar em um regime democrático. (FAUSTO, 2014, p. 289)

Em suma, o processo de redemocratização esteve, ironicamente, dentro das previsões dos militares, quando se pretendia realizá-la de forma lenta e gradual, uma vez que os pequenos passos que o país construiu rumo à democracia, ainda estava muito longe do ideal. A universalização da educação, a justa distribuição de renda, a redução das desigualdades e o livre acesso à cultura, ainda caminham compassadamente, e sem muita preocupação de quando, como e onde se vai chegar.

2.2 Educação como direito social na Constituição de 1988

Ao tratarmos da concepção dos direitos sociais entendemos serem eles responsáveis pela integridade física do homem, os quais estão relacionados aos princípios de dignidade da pessoa humana, solidariedade e igualdade, que visam atingir a justiça social. Para José Afonso da Silva (1992):

Os direitos sociais são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações desiguais. Dessa forma, possibilita ao indivíduo exigir do Estado prestações positivas e materiais para a garantia de cumprimento desses direitos. (SILVA, 1992, p. 258).

O tema da educação sempre foi tratado nas Constituições brasileiras, no decorrer do século XX, em particular nas de 1934, 1946, 1967, 1969 e 1988, ora com maior ou menor abrangência, e levando-se em conta o contexto e as ideologias de cada época.

QUADRO 2 – Eixos comuns às Constituições brasileiras de 1934 a 1988⁸

TEMA	CONSTITUIÇÃO DE 1934	CONSTITUIÇÃO DE 1937	CONSTITUIÇÃO DE 1946	CONSTITUIÇÃO DE 1967	CONSTITUIÇÃO DE 1969	CONSTITUIÇÃO DE 1988
Diretrizes da educação nacional	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Plano Nacional de Educação	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Educação como direito de todos – Responsabilidade pela oferta.	Sim, e ministrada pela família e pelos poderes públicos.	Sim, dever e direito dos pais. Estado colaborador.	Sim, é dada no lar e na escola.	Sim, é dada no lar e na escola.	Sim, dever do Estado e dada no lar e na escola.	Sim, dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade.
Gratuidade	Sim, ensino primário integral gratuito.	Sim, ensino primário é obrigatório e gratuito.	Sim, ensino primário gratuito.	Sim, gratuito dos 7 aos 14 anos.	Sim, gratuito dos 7 aos 14 anos.	Sim, gratuidade do ensino público.
Obrigatoriedade	Sim, ensino primário.	Sim.	Sim, ensino primário.	Sim, dos 7 aos 14 anos.	Sim, ensino primário.	Sim, dos 4 aos 17 anos.
Currículo	Sim, desenvolvimento das letras, artes, ciências e da cultura em geral. Ensino Religioso – frequência facultativa, confissão religiosa do aluno, escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais e normais.	Educação Física, Ensino Cívico e Trabalhos Manuais e o Ensino Religioso não obrigatório.	Sim, ensino religioso – matrícula facultativa. As ciências, as artes e as letras são livres.	Sim, ensino religioso – matéria facultativa. As ciências, as letras e as artes são livres. Incentivo poder público - pesquisa científica e tecnológica.	Sim, ensino religioso – matéria facultativa. As ciências, as letras e as artes são livres. Incentivo poder público - pesquisa científica e tecnológica.	Sim, Base Nacional Comum Parte diversificada. Ensino Religioso - matrícula facultativa.

Fonte: Elaborado pela autora tomando por base FÁVERO, 2005, p. 304–6; 309–10.

⁸ A ausência da Constituição de 1891 no quadro justifica-se uma vez que é escassa a referência em relação à Educação.

As ideologias e os valores são retratados pela forma como os preceitos constitucionais definem a educação. Para Herkenhoff (1987, p. 8), “[...] educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política”.

A definição de objetivos e, também, a específica estruturação do sistema educacional expressos na CF de 1988, demonstram a perspectiva política e a natureza pública da educação. O seu artigo 6º define a educação como direito social e, ainda, no Título da Ordem Social responsabiliza o Estado e a família quanto ao cumprimento desse dever. Incluindo a educação no rol dos direitos fundamentais, entende-se que esse tratamento constitucional almeja igualdade de oportunidades, uma vez que esta faz parte dos direitos fundamentais.

Ao incluir a educação no rol dos direitos sociais, entendemos que eles estão profundamente articulados ao exercício da cidadania, visto que o processo de desenvolvimento do potencial humano afiança o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais. Segundo Cury (2002b),

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais — ora como síntese dos três direitos assinalados — os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três. (CURY, 2002b, p. 254).

Os artigos da CF de 1988 procuraram estabelecer os fundamentos da educação brasileira, o que foi reiterado na LDBEN/1996, nas DCNEF/2010, nas Diretrizes para a Organização e o Funcionamento do Ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais de 2012 e no CBC de 2014.

2.2.1 Princípios educacionais da Constituição de 1988

O Capítulo III da CF de 1988 se estabelece pelos artigos 205 a 214. Os artigos 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212 e 213, não serão analisados porque seus conteúdos não guardam relação com o objeto dessa dissertação.

O artigo 206 trata dos princípios do ensino como sendo enunciados básicos, previstos em cada um dos incisos que compreendem e contemplam uma série de disposições e diligências no âmbito educacional. Tais princípios demonstram o que se anseia como modelo

de ensino a ser aplicado, constituindo-se a base de toda a estrutura jurídico-normativa da educação nacional.

O artigo 206 estabelece ainda uma série de princípios como base para a organização do ensino, ampliando os princípios apresentados em Constituições anteriores, como o do pluralismo, da liberdade e da gestão democrática. Afirma Cury (2000) que

O pluralismo é o reconhecimento do diverso e o direito de conflito entre os diferentes. O pluralismo se opõe à monocultura ou à redução do múltiplo ao único, reconhecendo que nem todas as concepções são iguais entre si. Todas elas podem ser livremente concebidas, pensadas, expressas. (CURY, 2000, p. 30).

Vale ressaltar que o artigo 206 trata dos princípios do ensino e não da educação⁹. Estes dois termos não são sinônimos, bem como a existência de um não exclui o outro. O que encontramos, contemporaneamente, é a hegemonia do conceito de escola como sinônimo de educação; todavia, ela está implicada no ensino. Esse entendimento é esclarecido por Vlach (1991):

A formação social capitalista, entretanto, reduziu a educação à escola, uma vez que a primeira deixou de ser sinônimo de cultura e que fez da escola a instituição que passou a legitimar, através do diploma escolar, o mérito de cada indivíduo. [...] De outro lado, é imprescindível esclarecer que a importância atribuída à instituição escola, não obstante reduzida a ensino e esse, por sua vez, limitado à instituição escola. (VLACH, 1991, P. 171-2).

Com isso, acreditamos que o termo mais adequado para denominar os princípios previstos no artigo 206 da Constituição seja educação. Em seguida, abordaremos os incisos do referido artigo da CF de 1988, que se referem ao objeto dessa dissertação.

A efetivação do direito social à educação levou o legislador a prever no inciso I do artigo 206, como princípio fundamental, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como direito social. É essencial que seja garantido o acesso dos alunos à escola, porém é imprescindível desenvolver ações educativas significativas para que os mesmos nela permaneçam durante o tempo adequado, para que seja possível considerar como cumprida, com sucesso, a formação apropriada para a cidadania.

A compreensão do inciso II do artigo 206, que advoga a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, traduz o reconhecimento de que,

⁹ Os Art. 1º e 2º da LDBEN definem o conceito de educação, o qual será desenvolvido em tópico posterior.

no processo de formação escolar, compete à escola, representada por seus profissionais e alunos, a decisão de suas intenções pautadas no seu documento maior, quer seja, o seu PPP.

Ao conceber a instituição escolar como espaço composto por diferentes segmentos da sociedade, faz-se necessário reconhecer a existência do pluralismo de idéias, em diversos domínios do conhecimento, sejam de ordem teórica, doutrinária ou filosófica. O inciso III do artigo 206 determina que o ensino seria ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o que exige respeito dos diferentes pontos de vista ou opiniões dos educadores, alunos e comunidade extra-escolar.

Outro ponto relevante é a garantia do padrão de qualidade que aparece no inciso VII do artigo 206, fato que precisa ganhar destaque em função da importância do direito social à educação, sendo imprescindível à sua efetividade a promoção de uma escola de qualidade, que consiga agregar conteúdo aos educandos e auxiliar, assim, na sua formação. Para Cury (2007),

[...] ensino envolve certamente, a incorporação de conhecimentos que se tornaram patrimônio comum da humanidade. Expressa nos conhecimentos básicos, via de regra transmitidos em poucas disciplinas já consensuais e protegidos pelo princípio da obrigatoriedade, é herança de que as novas gerações não podem se ver privadas, sob pena de a educação escolar, ao invés de ser um instrumento de igualdade social e de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, tornar-se fonte de novos e odiosos privilégios. (CURY, 2007, p. 487).

Uma vez estabelecidos os princípios que garantem os direitos dos indivíduos – adolescentes, jovens e adultos, a CF de 1988 resguarda a obrigação do Estado, como sujeito ativo da prestação de serviços educacionais, com deveres a cumprir. Em seu artigo 208, no § 1º, declara o acesso ao ensino, obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo, por ser direito de toda pessoa, mesmo não estando em idade escolar; e também por se tratar de uma regra jurídica, servindo para regular os interesses dos poderes públicos, elevando, dessa forma, o Estado como sujeito da ação de oferecer o que a lei garante:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

(BRASIL, 1988).

Podemos ainda, esclarecer que o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. Para garanti-lo, faz-se necessário acionar as normas jurídicas (direito objetivo) transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

QUADRO 3 – A efetivação da Educação como dever do Estado

CONTEÚDO	REFERÊNCIAS
Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idades	Inciso I
Assegurar a educação básica com oferta gratuita aqueles que não tiveram acesso na idade própria	Inciso I
Progressiva universalização do ensino médio gratuito	Inciso II
Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística	Inciso V
Oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando.	Inciso VI
Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.	Inciso VII

Fonte: Elaborado pela autora com base na E.C nº59, 2009

Ainda, segundo Cury (2000, p.21), direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. A não efetivação desse direito implica em responsabilidade da autoridade competente que não o garantiu.

O Quadro 3 apresentou as garantias na efetivação da Educação, determinadas como dever do Estado, descritas no artigo 208 da CF, e idealizadas pelos participantes da IV Conferência Brasileira de Educação, que aprovou a “Carta de Goiânia”.

Dada a relevância de assegurar a formação básica comum dos alunos, a LDBEN/1996, em seu inciso IV, reafirma a determinação da CF de 1988, em seu artigo 208, quanto à definição de conteúdos mínimos. Assim, legitima o disposto no referido artigo, quando o

amplia e estabelece o regime de colaboração entre a União com os demais entes federados na elaboração de diretrizes para a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), às quais nortearão os seus currículos e conteúdos mínimos comuns.

Demo (1997) afirma que:

[...] a linguagem usada aponta [...] para a importância de uma formação básica comum, por tratar-se do mesmo país, mas os currículos serão comuns apenas em seus conteúdos mínimos, para que sejam viáveis graus de liberdade; ainda sim, é frequente a reclamação de que a Lei é muito estrita em termos curriculares na prática, mas, em si, o texto legal é muito mais concessivo do que se imagina; nessa parte, haveria ainda o argumento em favor do caráter comum da formação básica, se lembrarmos que parte dela tem sentido metodológico propedêutico — por exemplo, saber pensar — e que é naturalmente comum, porquanto seria esdrúxulo que houvesse uma lógica sulista e outra nordestina; ainda assim, o texto procura sugerir que, até onde possível, devem existir graus de variação que respeitem os sistemas específicos. (DEMO, 1997, p. 19).

Os conteúdos mínimos¹⁰ para a educação básica estarão presentes no currículo da escola, os quais são definidos pelas novas DCNGEB (Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010), como sendo constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e das relações sociais, buscando a articulação dos saberes dos alunos aos conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para a construção identitária dos estudantes.

O estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE) é o foco central do artigo 214 da Constituição de 1988. Esse documento foi aprovado, ampliando sua legitimidade, por constituir-se como fruto de debates dos diferentes segmentos da sociedade civil. Com isso, o PNE passa a ser um plano de Estado e não um plano de governo. Além disso, o PNE seria decenal, e visaria minimizar a descontinuidade que caracteriza as políticas educacionais. Ao eleger as prioridades que devem nortear essas políticas, o PNE é abrangente, contemplando todos os níveis e modalidades de educação, bem como as áreas de formação e valorização do magistério, financiamento e gestão. Conhecer o que um PNE significa historiar sua trajetória, e o que cabe à consciência cidadã é um passo importante para acompanhar tanto sua feitura, como sua fiel execução em vista de uma educação para todos (CURY, 2010a, p. 8).

Eis a íntegra do artigo referido:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino

¹⁰ A explicitação destes estará presente na seção 2.2.3 desse capítulo.

em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino¹¹.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada, pela Presidente da República, a Lei Federal 13.005, que aprovou o PNE por um período de 10 anos, a contar da data da publicação da referida Lei que aconteceu em 26/06/2014. O PNE é apresentado na forma de anexo à referida Lei. Ele contempla 20 metas que se desdobram em diversas estratégias para cada uma das metas. O artigo 2º da Lei 13.005/2014 apresenta dez diretrizes que orientam o PNE (2014–24) e, dentre elas, estão confirmados os quatro itens definidos no artigo 214 da CF de 1988.

A primeira diretriz, a erradicação do analfabetismo, é contemplada em duas Metas do PNE (3 e 9) que visam investir diretamente na superação desse problema. Já presente em planos anteriores, o objetivo de combater o analfabetismo absoluto no país caminha a passos lentos, com queda dos índices percentuais muito pequenos a cada ano. Segundo dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009, o Brasil tinha ainda 14,1 milhões de analfabetos, e mais de 20% da população é considerada analfabeta funcional. Questões como a formação de educadores, as estratégias para manter adultos nos programas de alfabetização e o próprio conceito de analfabetismo encontram lugar na discussão sobre como evitar que a meta tenha que se estender para o decênio seguinte.

Outra importante fonte de dados sobre o alfabetismo funcional no Brasil, o Instituto Paulo Montenegro (IPM), através do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) nos permite ampliar a visão acerca do problema. O Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), publicaram os resultados de uma pesquisa realizada, no período compreendido entre 2001 a 2012, acerca do Alfabetismo funcional da população brasileira, cujos resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%, conforme a Tabela 1.

¹¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

TABELA 1 – Evolução do indicador de alfabetismo funcional população de 15 a 64 anos (%)

INDICADOR	2001–2	2002–3	2003–4	2004–5 ¹²	2007	2009	2011–2
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
Base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF/BRASIL, 2001 a 2011.

Conforme se demonstra nesta Tabela 1, constata-se um avanço nos níveis iniciais do alfabetismo no Brasil, porém o pleno domínio de habilidades imprescindíveis para a inserção do cidadão na sociedade letrada apresenta progressos lentos. Ainda verifica-se, conforme dados censitários produzidos pelo IBGE, que o número de brasileiros com ensino médio ou superior cresceu em quase 30 milhões na década 2000 a 2010.

TABELA 2 – Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil/IBGE —

ESCOLARIDADE	CENSO		PNAD	
Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%	11.766.782
Ensino Fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino Fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino Médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883
Total	100%	108.665.519	100%	130.742.024

Fonte: Censo Populacional IBGE 2000 e PNAD 2009

Na Tabela 2 constatam-se os níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade no período compreendido entre os anos 2000/2009. Observa-se que dentre os níveis de alfabetismo em análise, há uma evolução da população que tem acesso aos níveis mais elevados de ensino.

¹² Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Porém, observa-se, ainda, que os índices de evolução do alfabetizado funcionalmente permanecem altos no Ensino Fundamental I, decaindo à medida que o nível de escolaridade aumenta, conforme se mostra a seguir:

TABELA 3 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)

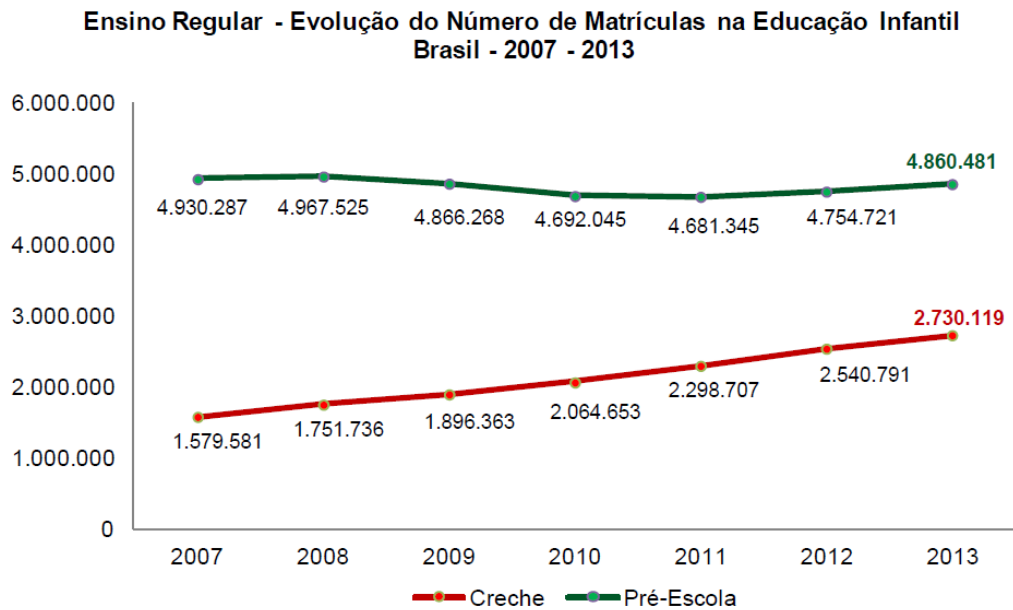
NÍVEIS	ATÉ ENSINO FUNDAMENTAL I		ENSINO FUNDAMENTAL II		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR	
	2001-2	2011	2001-2	2011	2001-2	2011	2001-2	2011
	<i>Bases</i>	797	536	555	476	481	701	167
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Alfabetizado Funcionalmente (Analfabeto e Rudimentar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Funcionalmente Alfabetizado (Básico e Pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96

Fonte: INAF, 2011.

A segunda diretriz traçada pelo PNE é a universalização do atendimento escolar, presente na 1ª e 2ª Metas, com 30 estratégias para a sua efetivação. Uma vez que o PNE foi sancionado, é preciso que ele venha acompanhado de um conjunto de políticas públicas voltadas para a demanda da sociedade brasileira, propostas de ações concretas de financiamento para a efetivação dessas políticas, a definição de um padrão de qualidade para o Brasil e, também, o envolvimento dos diferentes segmentos da sociedade no acompanhamento, execução e avaliação do PNE.

Vejamos a seguir os dados da evolução de matrícula da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, extraídos do documento Censo da Educação Básica 2013 do MEC (fevereiro/2014). Os dados apresentados no Gráfico 1 referem-se ao número de matrículas em Creches e Pré-Escolas, no período compreendido entre 2007 a 2013. O aumento das matrículas em Creches nesse período alcançou índices significativos, enquanto o número de matrículas na Pré-Escola demonstra índices de alternância variáveis.

GRÁFICO 1 – Número de matrículas em creches e pré-escolas — 2007–13

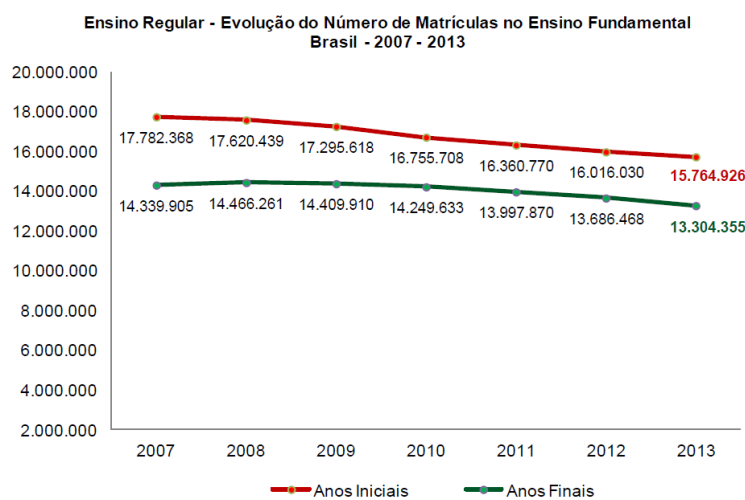


Total de matrículas: 7.590.600

Fonte: BRASIL, 2014

O índice de evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, compreendido no período de 2007 a 2013, é apresentado no Gráfico 2, pelo qual se constata uma queda no número de matrículas, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Porém, esta queda foi nítida nos anos iniciais.

GRÁFICO 2 – Número de matrículas no ensino fundamental — 2007–13

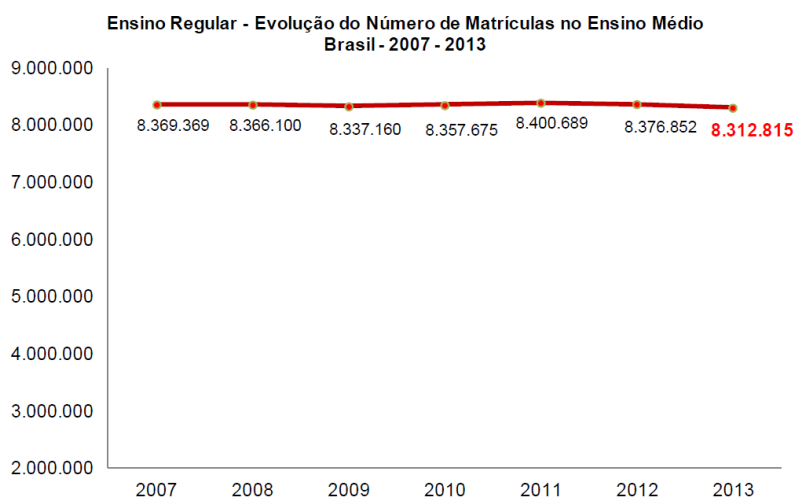


Total de matrículas: 29.069.281

Fonte: BRASIL, 2014, *on-line*.

A evolução do número de matrículas no Ensino Médio, no período compreendido entre 2007 a 2013, é demonstrada no GRÁFICO 3, disposto a seguir, no qual é possível observar que houve uma pequena variação do número de matrículas, em linha decrescente, havendo contudo, um aumento nos anos de 2011 e 2012.

GRÁFICO 3 – Número de matrículas no ensino médio — 2007–13



Fonte: BRASIL, 2014, *on-line*.

Ainda a CF de 1988, no art. 214, explicita que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos maiores do PNE. O alcance dessa exigência é tarefa dos diferentes atores dos sistemas de ensino, no investimento em ações e políticas públicas que favoreçam a elevação dos níveis científico, cultural e técnico dos alunos, mediante a universalização real da escolarização básica e a melhoria da qualidade de ensino. A meta 7 do PNE se propõe a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹³, as quais estão explicitadas no texto.

No tocante à relevância de um ensino público de qualidade, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 116) afirmam que:

No âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental. Há, atualmente, claro reconhecimento mundial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico. Esse reconhecimento tem sido transformado em reformas e em políticas educacionais em vários países. O Brasil tem experimentado, desde o início da década de 90, amplo processo de ajuste do sistema educativo.

¹³ As médias estão no PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 18/03/ 2014.

O discurso em torno do oferecimento de um ensino público de qualidade perpassa, há décadas, as discussões e o direcionamento das políticas públicas, dos ordenamentos legais exigindo constantes ajustes em face das necessidades sociais e suas transformações.

2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Prevista a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, a LDBEN/1996. Concebê-la é para Saviani (1997) compreender que há questões importantes:

Com efeito, fixar as diretrizes da educação nacional, não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como à sua normatização e gestão. (SAVIANI, 1997, p.189).

A seguir vamos analisar o disposto na LDBEN quanto à regulamentação de alguns pontos do Título VIII, no capítulo III da CF de 1988, já anunciados anteriormente. Para ressaltar a importância e a função decisivas e denotadas pela CF de 1988 e pela LDBEN/1996 junto à legislação educacional brasileira, faz-se necessário, diante de sua considerável abrangência e de sua objetividade no que se refere à garantia dos princípios, fins e objetivos imputados à educação destacar suas finalidades, a de visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN/1996, artigo 2º).

Assim, afirma-se que tais documentos legais também lograram expressivos avanços relativamente aos meios de garantias constitucionais, os quais visam proteger juridicamente o direito à educação, e possibilitam uma visão ampliada de educação. Com isso, entendemos que a CF de 1988 e a LDBEN/1996 são instrumentos legais e, portanto, fundamentais que se tornaram pilares da atual legislação educacional brasileira, e é justamente isso que visamos demonstrar nesse trabalho.

A seguir, trataremos de alguns artigos da LDBEN/1996 que regulamentam aspectos que foram promulgados pela CF de 1988, já analisados anteriormente:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IX - garantia de padrão de qualidade.

Tal artigo determina que o ensino fundamenta-se em certos princípios, os quais se constituem em orientação de caráter geral e básico, a ser seguida pelo sistema de ensino brasileiro como um todo, e em conformidade com o disposto no mesmo. Uma vez que a educação contemplada como direito de todos e dever do Estado, no artigo 205 da CF de 1988, faz-se necessário que ela seja oferecida sob a forma de ensino estruturado legalmente, pautada por princípios fundados em valores culturais e éticos eivados de significados universais.

Ao se referir sobre os princípios e fins da educação trazidos pela LDBEN 1996, Saviani (1997) argumenta que:

Nesse aspecto o texto da lei limita-se, praticamente, a repetir os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, com alguma adaptação redacional e acrescentando, em consonância com o conceito de educação do artigo primeiro e seu parágrafo segundo, os princípios da “valorização extra-escolar” e vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (SAVIANI, 1997, p. 202).

Dentre os princípios citados na LDBEN/1996, em razão de sua influência no objeto dessa pesquisa, destacam-se necessariamente os incisos I, II, III, VI e IX do art. 3º, cuja análise será efetuada a seguir. Perseguir o foco da melhoria da qualidade da educação tornou-se uma ordem geral, a qual não admite omissões e descasos, o que vem contemplado no inciso I do artigo 3º da LDBEN/1996, ao expressar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Logo em seguida, devemos frisar o que reza o inciso II do referido dispositivo legal da LDBEN/1996, atualmente em vigor, ou seja: trata-se da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, que se constituem não somente como norma constitucional inviolável, mas também como princípio gerador do processo de aprendizagem com a necessária autonomia, o que é de suma relevância, uma vez que uma escola efetivamente democrática deverá formar o seu corpo discente para a autonomia. No que tange ao princípio contemplado pelo inciso III, isto é, relativo ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, constitui-se num valor extremamente relevante para o aperfeiçoamento da educação nacional, pelo simples fato de que o mesmo implica em afirmar que o espaço escolar, bem como o ensino devem ser dinamizados e flexibilizados a partir da concepção de heterogeneidade cultural peculiar na sociedade brasileira, gratuidade do ensino público e garantia de padrão de qualidade.

O quadro a seguir apresenta as garantias na efetivação da Educação, determinadas como dever do Estado, descritas no artigo 4º da LDBEN 9.394/1996.

QUADRO 4 – Garantias na efetivação da Educação — art. 4º da LDBEN

CONTEÚDO	INCISOS DO ARTIGO
Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade	Inciso I
Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade artística de cada um.	Inciso V
Oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando	Inciso VI
Atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.	Inciso VIII
Garantia de padrão de qualidade.	Inciso IX

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL, 1996.

Em face do exposto no Quadro 4, não é de se dizer em “progressiva universalização”, conforme o citado no inciso II do artigo 208 da CF de 1988, a qual estava à época em consonância com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, uma reforma da LDBEN/1961, e que organizava o ensino de 1º e 2º graus. Assim, entendemos que a atual LDBEN traz uma inovação na organização da educação escolar, incorporando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio sob a denominação organizacional de Educação Básica.

A concepção de Educação Básica é apresentada por Saviani (1997):

É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de Educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar que dirige. (SAVIANI, 1997, p. 210).

O acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, e uma vez comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade (artigo 5º, § 4º da LDBEN). Assim, ela ampliou e aprofundou esta garantia, bem como o alcance do direito público subjetivo à educação, quando determina que a sua oferta constitui-se num dever do poder público estatal, tão importante quanto o dever dos responsáveis pelos estudantes.

Encontramos ainda outras características referentes à organização do currículo na LDBEN, em seus artigos 25, 26 e 27 que serão apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 5 – Características para organização do Currículo conforme art. 25–7 da LDBEN

TÓPICO	DEFINIÇÃO	ARTIGO
Finalidades	Desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	22
Organização: educação infantil, ensino fundamental ensino médio	Base nacional comum e parte diversificada (autonomia dos sistema/estabelecimento de ensino)	26
Diretrizes	A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho e promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.	27

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL, 1996.

No Quadro 5, apresentamos a finalidade do currículo para a Educação Básica. A LDBEN/1996, em seu artigo 32, especifica tal finalidade para o Ensino Fundamental, e objetiva a formação básica do cidadão.

Ratificando o disposto no artigo 214 da CF de 1988, o inciso I do artigo 9º da LDBEN firma-se que a União estará incumbida de elaborar o PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Tal exigência já foi atendida por duas vezes. Pela primeira vez, através da Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso aprovou o PNE para o decênio 2001/2010. Posteriormente à sua vigência, através da Lei 13.005/2014.

2.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos

Na década de 1980, por ocasião dos debates em torno da elaboração da nova CF, discutiu-se exaustivamente sobre a temática da formação básica comum. Tais discussões traziam em seu bojo a preocupação com o atendimento aos princípios de igualdade e diversidade, reconhecendo a coexistência de registros culturais diferenciados. A relevância desses debates culminou na existência de artigos, na CF, referentes à fixação de conteúdos mínimos, de maneira a assegurar a formação básica comum do cidadão.

Com o advento da LDBEN/1996, em seu inciso IV, artigo 9º, viu-se concretizar o disposto na CF de 1988, ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios estabelecer diretrizes sobre a definição de conteúdos

mínimos, visando a formação básica comum do cidadão. Esta mesma Lei determina ainda, no § 1º do inciso 9º a existência de um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas, criado por lei, na estrutura educacional do país.

A partir da vigência da LDBEN/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), em janeiro de 1998 divulgou o Parecer CNE/CEB nº 4/98, o qual fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 2/98 aprovada em abril do corrente ano, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF). Esta Resolução apresenta-se como:

[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998).

Cury (2002a) acrescenta ainda que as Diretrizes Curriculares:

[...] são linhas gerais que “assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser”. (CURY, 2002a, p. 194).

Considerando o contexto social, político e econômico, as profundas transformações da sociedade e o avanço tecnológico científico e cultural, constataram-se a defasagem das Diretrizes Curriculares para as diferentes etapas da Educação Básica em vigência. Outro fator que contribuiu para acelerar a revisão e elaboração de novas Diretrizes decorreu também dos últimos atos legais normativos, em especial referente à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, implicando na matrícula das crianças aos 6 (seis) anos de idade. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da CF, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A reelaboração das DCNEF, então em vigência, dá-se também ainda, em razão das políticas públicas educacionais, que conferem a todo aluno o direito à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

Diante desse cenário, sob a responsabilidade da CEB/CNE, iniciou-se em 2006, com ampla participação da sociedade de diferentes entidades, a elaboração das Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB). Estava posto para os responsáveis pela elaboração de tais diretrizes, o desafio de compreender com amplitude este cenário, e apresentar orientações sobre a concepção e organização da Educação Básica como sistema educacional, segundo três dimensões básicas: organicidade, sequencialidade e articulação. Vale ressaltar que o diálogo estabelecido assumiu uma expressão de um tempo em que

[...] governo, entidades de classe, representações sociais, pesquisadores e pensadores consagrados do campo educacional se reuniram para discutir possibilidades de se aprimorar o Sistema Nacional de Educação, definir o PNE – Plano Nacional de Educação — com suas metas para o próximo decênio e, principalmente, buscar alternativas para se garantir padrões mínimos de qualidade para a Educação do País pela determinação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) como projeto de Estado e não de governo. (POLON, s. d., p. 39)

Marcando a reinauguração de um ciclo de políticas educacionais no Brasil, em 14 de julho de 2010 foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 04 que define as DCNGEB, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 07/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 09 de julho de 2010. Em seu artigo 1º a referida Resolução assim estabelece:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, à permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010b).

A relevância do Ensino Fundamental, enquanto direito público subjetivo, efetivou e conferiu personalidade de direito social a essa etapa da Educação Básica, o qual tem se instituído como prioridade das políticas públicas, pelo direito à educação. Na esteira de uma perspectiva pela melhoria de sua qualidade, adequações das normas legais e ampliação dessa etapa de ensino, fez-se necessário a elaboração de novas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental.

Em decorrência dessa necessidade, no primeiro semestre de 2009, o Sr. Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou ao CNE a elaboração de um documento inicial

de referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a fim de subsidiar os estudos e debates que seriam realizados. Dentre as ações que viabilizaram a participação da sociedade e de diferentes instituições educacionais das diversas regiões do Brasil, o CNE realizou três audiências públicas nacionais (Salvador em 12/03/2010, São Paulo em 01/04/2010 e Brasília em 05/04/2010), duas reuniões com coordenadores de Ensino Fundamental das Secretarias Estaduais de Educação e inúmeras reuniões de trabalho com técnicos e dirigentes do MEC. Após ampla participação, debates e recolhimento de sugestões nos diferentes espaços coletivos, foram elaborados minutas do Parecer e o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Tais documentos foram encaminhados para o Conselho Nacional de Educação para aprovação da Câmara de Educação Básica. Em 07 de julho de 2010 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, aprovada em 14 de dezembro de 2010 e publicada no DOU em 15 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEF) a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

As referidas Diretrizes articulam-se com as DCNGEB, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que visam orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares e dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares. A resolução é apresentada com os seguintes tópicos: fundamentos; princípios; matrícula e carga horária; currículo; base nacional comum e parte diversificada; projeto político-pedagógico; gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação; relevância dos conteúdos; integração e abordagens; articulações e continuidade da trajetória escolar; avaliação: parte integrante do currículo; educação em escola de tempo integral; educação do campo; educação escolar indígena e educação escolar quilombola; educação especial; educação de jovens e adultos e implementação dessas diretrizes: compromisso solidário dos sistemas e redes de ensino.

Ao analisarmos os artigos 6º e 7º das DCNEF, que tratam dos princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, verifica-se que estes estão em consonância com aqueles definidos na CF de 1988 e na LDBEN/1996. Essa sequência demonstra o equilíbrio e a articulação das normas que regulamentam e organizam a educação brasileira em seus diferentes níveis e abrangência. Esses princípios norteadores das propostas curriculares do Ensino Fundamental visam desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 07/2010).

Ainda no artigo 7º da referida Resolução são apresentados objetivos para esta etapa de escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010b).

Outro tema relevante, garantido na CF de 1988 em seu artigo 208 e na LDBEN/1996 em seus artigos 4º e 5º, é o da educação enquanto dever do Estado com garantia da oferta do Ensino Fundamental público, gratuito, de qualidade e ainda como direito público subjetivo. Esses aspectos também são resguardados nas DCNEF em seus artigos 4º e 5º. Reconhecendo a importância da educação na formação plena do aluno, destacamos a seguir o artigo 5º das DCNEF que explicita:

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. (BRASIL, 2010b)

2.2.4 Diretrizes para Organização e Funcionamento do Ensino nas Escolas Estaduais de MG

A Resolução CNE/CEB nº7/2010 determina em seu artigo 2º que os entes federados orientar-se-ão na elaboração das políticas públicas educacionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas, pelo disposto nas DCNEF, uma vez que o caráter mandatório destas está explícito na LDBEN/1996, pois determina que ao CNE compete estabelecer as Diretrizes Nacionais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), por intermédio da Resolução 2.197/2012 de 26 de outubro de 2012, publicada em 26/10/2012, atende esta obrigatoriedade, estabelecendo a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Minas Gerais.

O preâmbulo desta Resolução expressa os pilares legais nos quais ela foi elaborada, assim dispondo:

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de sua competência, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 4 de 13 de julho de 2010, nº 7 de 14 de dezembro de 2010 e nº 2 de 30 de janeiro de 2012, nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação nº 1132 de 12 de dezembro de 1997, e nº 1158, de 11 de dezembro de 1998. (MINAS GERAIS, 2012).

A referida Resolução foi estruturada em títulos que se desdobram em capítulos e estes em seções, conforme se demonstra a seguir:

QUADRO 6 – Estrutura da Resolução SEE 2197/2012

TÍTULO	CAPÍTULO	SEÇÃO
I) Da Organização e funcionamento escolar	I) Das Disposições Preliminares. II) Do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar. III) Do Calendário Escolar. IV) Da Organização do tempo escolar. V) Do atendimento da demanda, da matrícula, da frequência e da permanência.	
II) Das Etapas e Modalidades da Educação Básica	I) Das Etapas da Educação Básica. II) Das Modalidades da Educação Básica.	I) Do Ensino Fundamental. II) Do Ensino Médio. I) Da Educação de Jovens e Adultos. II) Da Educação Especial. III) Da Educação Profissional e Tecnológica. IV) Da Educação do Campo. V) Da Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.
III) Da Organização Curricular da Educação Básica		
IV) Da Organização em ciclos no Ensino Fundamental	I) Dos Ciclos da Alfabetização e Complementar. II) Dos Ciclos Intermediário e da Consolidação.	
V) Da Avaliação da Aprendizagem		
VI) Do Desempenho da Escola e da Publicidade dos atos		
VII) Da Educação em Tempo Integral		
VIII) Das Disposições Finais		

Fonte: Elaborado pela autora com base em MINAS GERAIS, 2012.

Os princípios norteadores das ações pedagógicas a serem seguidos pelas escolas estaduais de Minas Gerais, e estabelecidos no artigo 3º da referida Resolução, alinham-se aos princípios da legislação nacional, trazendo para a Educação Básica, as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar, buscando recuperar para a função social desse nível da educação, a sua centralidade em torno do educando.

A finalidade da Educação Básica de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores é apresentada no artigo 24 da Resolução SEE 2197/2012.

O artigo 27 dispõe que o Ensino Fundamental, etapa de escolarização obrigatória, deve comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em se assenta a vida social. (MINAS GERAIS, 2012).

Esse artigo traduz as expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental considerando como ponto de partida as experiências e habilidades já construídas pelo aluno, a fim de garantir a todos o direito a uma educação equitativa.

O parágrafo único do referido artigo ainda dispõe:

O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa e garantidora do direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa. (MINAS GERAIS, 2012).

A Resolução SEE 2197/2012 trata ainda da estrutura do Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais:

I – Ciclo da Alfabetização, com duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º anos; II – Ciclo Complementar, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º anos; III – Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º anos; IV – Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º anos. (MINAS GERAIS, 2012).

Os objetivos da organização dos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental em 2 (dois) ciclos, são definidos no artigo 29 da referida Resolução, a saber:

Os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos. (MINAS GERAIS, 2012).

Os objetivos definidos para os últimos ciclos do Ensino Fundamental são tratados no artigo 30 da Resolução citada:

Os Ciclos Intermediário e da Consolidação devem ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no Ensino Fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem, garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudos no Ensino Médio. (MINAS GERAIS, 2012).

No artigo 31 da Resolução da SEE 2197/2012 são apresentados os Componentes Curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental que integram as áreas de conhecimento:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza. IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso. (MINAS GERAIS, 2012).

A Resolução em apreço dispõe que o Ciclo Complementar terá suas atividades pedagógicas organizadas, de modo a assegurar que todos os alunos, ao final de cada ano, tenham garantidos os direitos de aprendizagem. Para o 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, determina:

II – 5º ano: a) produzir, com autonomia, textos com coerência de ideias, correção ortográfica e gramatical; b) ler, compreendendo o conteúdo dos textos, sejam informativos, literários, de comunicação ou outros. § 1º Ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical. (MINAS GERAIS, 2012).

Buscando tornar viável a operacionalização dos dispositivos legais quanto à organização das atividades pedagógicas pelas instituições escolares, na garantia dos direitos

de aprendizagem dos alunos, a Resolução SEE 2197/2012 dispõe ainda sobre a programação curricular em seus artigos 63 e 64 descritos a seguir:

Art. 63 A programação curricular dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, tanto no campo da linguagem quanto no de Matemática, deve ser estruturada de forma a, gradativamente, ampliar capacidades e conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, contemplando, de maneira articulada e mais simultânea a alfabetização e o letramento. Art. 64 Na organização curricular dos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os Componentes Curriculares devem ser abordados a partir da prática vivencial dos alunos, possibilitando o aprendizado significativo e contextualizado. (MINAS GERAIS, 2012).

Esse dispositivo legal está expresso no Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Ciclos de Alfabetização e Complementar (CBC), o qual foi elaborado pela SEE-MG para os diferentes componentes curriculares. No próximo tópico será analisado o CBC de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, último ano do Ciclo Complementar.

2.2.5 Currículo Básico Comum Do Ensino Fundamental — Anos Iniciais: Ciclo Da Alfabetização E Complementar – Língua Portuguesa (CBC)

Esse é um documento norteador da metodologia de trabalho para o desenvolvimento de conteúdos que integram o currículo das Escolas Estaduais de Minas Gerais. Este veio sendo construído, coletivamente, pelas Equipes Regionais e Central do Programa de Intervenção Pedagógica do Ensino Fundamental – PIP/EF, Inspectores Escolares, Especialistas da Educação Básica e Professores dos anos iniciais das escolas da rede estadual, desde 2010, uma vez que sofreu constantes adequações face à dinâmica social. A concretização e entrega do CBC aos educadores mineiros, assim é expressa:

A Secretaria de Estado de Educação, ao entregar o “Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental – CBC/EF anos iniciais” - reafirma seu respeito e sua confiança em todos e em cada um dos nossos professores e professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que desempenham suas funções cuidando e educando seus alunos, acolhendo-os em suas diversidades e garantindo a todos as aprendizagens básicas comuns propostas neste currículo. (MINAS GERAIS, 2012, p. 6).

Ressalta-se que na análise realizada em todos os documentos legais que são apresentados nesse capítulo, a articulação entre os mesmos é um traço comum. Essa ideia é demonstrada no CBC, que ao ser construído, considerou as concepções de educação e

currículo, expressas na legislação estadual e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (MINAS GERAIS, 2012, p. 7).

Ao explicitar o que os alunos devem aprender, os CBCs apontam com clareza o que deve ser ensinado e construído no campo das competências cognitivas e socioemocionais, em que o foco é a formação integral do aluno, robustecendo os princípios éticos, estéticos e políticos (MINAS GERAIS, 2012, p. 6).

O termo currículo é tratado por diferentes estudiosos apresentando olhares distintos sobre sua concepção. O CBC considera o entendimento de currículo na perspectiva defendida por Moreira e Candau (2007, p. 18), como sendo um conjunto de “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

QUADRO 7 – Esclarecendo a estrutura do CBC

PERSPECTIVAS
As competências e habilidades básicas comuns a serem consolidadas pelas crianças em todos os componentes curriculares ao longo dos diferentes momentos dos Ciclos da Alfabetização e Complementar.
Sugestões para a operacionalização do trabalho docente no desenvolvimento das ações educativas com foco nas experiências escolares.
Indicação daquilo que cada criança deverá ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes componentes curriculares e períodos dos Ciclos, oferecendo ao professor uma reflexão sobre isto.
Fundamentação para a análise e escolha da metodologia, dos materiais e procedimentos que devem ser utilizados na sala de aula, estabelecimento de critérios de diagnóstico e avaliação do processo aprendizagem, para intervenções pedagógicas.
Implementação do currículo definido para todas as áreas do conhecimento, pertinentes aos Ciclos da Alfabetização e Complementar, deve-se evidenciar a contextualização e interdisciplinaridade, com tratamento lúdico.
Concepção de ensino por competências e habilidades e o conteúdo como meio para o desenvolvimento dessas habilidades.
Competências, habilidades e conteúdos para cada ano dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, compreendida pelos seguintes eixos: <ol style="list-style-type: none"> 1- Compreensão e Valorização da Cultura Escrita. 2- Apropriação do Sistema de Escrita 3- Leitura 4- Produção Escrita 5- Desenvolvimento da Oralidade

Fonte: Elaborado pela autora, com base em MG, 2014, p. 7–8

Ao apresentar essa estrutura, almeja-se esclarecer de maneira sucinta a organização do CBC/EF dos anos iniciais, tendo em vista ampliar a compreensão do leitor acerca desse documento.

Esse capítulo expôs e analisou os tópicos mais relevantes dos dispositivos legais que apresentam estreita coerência com o objeto da pesquisa. No próximo capítulo, serão analisados os documentos internos e específicos de duas escolas estaduais do Município de Uberaba-MG, que são expressões de sua organização pedagógica e didática, o que visa constatar a presença ou não do proposto pelas DCNEF.

CAPÍTULO 3

Dos ordenamentos legais extraescolares à organização do trabalho pedagógico e didático em vista da sala de aula

As leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares.

LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008.

Estabelecidos os ordenamentos legais das diferentes instâncias, de caráter extraescolar, bem como sua relevância em vista do objeto desse estudo quanto ao seu cumprimento e à articulação fundada em seus desdobramentos, e respeitando o proposto por esses documentos: à instituição escolar cabe, agindo com autonomia, mediar *organização do trabalho pedagógico* (que se configura externa e internamente à escola), tendo em vista da *organização do trabalho didático* que é de teor interno à mesma, e visa a sua operacionalização em sala de aula.

Para elucidar as locuções *organização do trabalho pedagógico* e *organização do trabalho didático*, conforme as ideias expressas por pesquisadores contemporâneos (ALVES, 1984; FREITAS, 1995; VEIGA, 1991; LIBÂNEO, 2008; SANTOS, 1986; WACHOWSKI, 1989), no campo da Didática, reporta-se a Araújo (2014, p. 11), que esclarece:

[...] explícita ou implicitamente, o trabalho pedagógico e o trabalho didático, são, por eles, reconhecidos como distintos. Evidentemente, há diferenças entre eles quanto aos vínculos mais ou menos radicais com a organização do trabalho no âmbito capitalista, cabendo ao trabalho pedagógico reproduzi-lo, também para mais ou para menos. Quando se coloca no palco o trabalho didático, há certamente a compô-lo o trabalho pedagógico, o qual certamente tem um contorno mais amplo, [...] seja internamente à própria instituição escolar, ou mesmo externamente. Por outro lado, quando se coloca o trabalho pedagógico no palco, o trabalho didático se faz necessário em vista da própria efetivação da escola pela aula e pela sala de aula. (ARAÚJO, 2014, p. 11).

O foco desse capítulo constitui-se pela análise do trabalho pedagógico e didático que se realiza desde o exterior ao interior da instituição escolar, à luz do explicitado pelas DCNEF bem como pela congruência destas com o PPP, PE e PA uma vez que se faz necessária a articulação dos documentos em análise. Ressalve-se que, dentre estes, os dois primeiros documentos representam a *organização do trabalho pedagógico* e o terceiro, a *organização do trabalho didático*. A análise, que envolve os três documentos mencionados, se amplia a partir de duas escolas estaduais do Município de Uberaba-MG, concebidas como expressão estudo de um caso. Em relação ao PE e ao PA, a análise implica os professores do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas referidas.

A *organização do trabalho pedagógico* e a *organização do trabalho didático* devem ser distintas. Ambas visam a formação do aluno. Enquanto a primeira considera os diferentes níveis de relações, e os conceitos de homem, mundo, sociedade, escola, conteúdo, bem como os diferentes níveis de envolvimento dos sujeitos, a segunda considera que a organização do trabalho didático, implica nos recursos necessários para se empreender a consolidação do proposto pela organização do trabalho pedagógico. Esta e a *organização do trabalho didático* são indissociáveis, além do que as mesmas são mediadas pelo PPP da escola. O quadro a seguir demonstra alguns elementos estruturantes das referidas organizações.

QUADRO 8 – Elementos estruturantes da organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO
CF/1988, LDBEN/1996, DCN, DCNEF, PNE (de natureza federal)	PA
CAEd, CBC, PROEB PIP (de natureza estadual)	Sujeitos (professor e aluno)
PPP, PE	Conteúdos
Admissão dos alunos/classificação dos alunos	Objetivos
Programas de ensino	Finalidades
Teoria pedagógica	Métodos e técnicas de ensino
Projeto Político Pedagógico	Tecnologias educativas
Conceitos: homem, mundo, sociedade, educação, avaliação, escola, dentre outros.	Espaço físico, Avaliação, Tempo de aula,

Fonte: Elaborado pela autora com base em ARAÚJO, 2014.

3.1 Definições por uma modalidade de pesquisa: Estudo de caso

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa verificar o cumprimento ou não das DNCEF nos documentos que envolvem o trabalho pedagógico e didático de duas escolas estaduais do Município de Uberaba. A escolha de apenas duas escolas, dentre as 24 existentes, deu-se por várias razões: necessidade de análise detalhada dos documentos mencionados (PPP, PE e PE); o tempo exíguo para a realização do curso de Mestrado; o amplo número de escolas que fariam parte do objeto dessa pesquisa, o que atingiria a análise de setenta e dois documentos; multiplicariam por vinte e quatro os documentos mencionados; e os escores de vinte e quatro escolas. Em face disso, definiu-se pela modalidade de pesquisa conhecida por estudo de caso.

Para Lüdke e André (1986),

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Gil (2002) afirma que

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados. (GIL, 2002, p.54).

Tomando como base essas posições e a especificidade dessa pesquisa, entende-se que em vista da busca de respostas às indagações relativas à aplicabilidade ou não das DCNEF para o 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, o estudo de caso seja mais pertinente.

A referida modalidade possibilita também responder à questão de maneira a privilegiar uma explicação sobre os documentos que envolvem esse estudo. O estudo de caso contribui para a compreensão da situação encontrada nos documentos que serviram de suporte para proporcionar fundamentação a esse estudo. A multiplicidade de elementos que envolvem um estudo de caso e o seu caráter dialógico, possibilitam maior clareza das razões para as respostas às indagações levantadas.

3.2 Algumas conceituações básicas

3.2.1 Projeto Político- Pedagógico

Há de se ressaltar que nos anos de 1970, mediante as grandes transformações sociais, as instituições escolares foram alvo de intensas críticas de caráter sociológico. Estas consideravam tais instituições como reprodutoras da desigualdade social ou identificadas como aparelho ideológico de Estado, que estaria também gerando reprodução. Para atender a complexidade da prática educativa nesse contexto, surgiram novos instrumentos de planejamento e novas concepções. Para Vasconcellos (2002):

A tradicional “filosofia da escola” e o velho e bom “regimento escolar” já não dão conta de gerir o cada vez mais caótico cotidiano. O avanço da conquista de direitos, o crescimento da vontade de participar, da mesma forma, configura o quadro em que se insere a escola. Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico vai se afirmando como uma necessidade para os educadores e para as instituições de ensino. (VASCONCELOS, 2002, p. 16).

A nomenclatura e a concepção de PPP são expressas por diferentes estudiosos da área, porém convergindo para dois pontos comuns. O primeiro a ser considerado é que o PPP é o norteamento para a organização do trabalho pedagógico, a partir de referenciais que contemplam a abordagem da construção de saberes sociais, da concepção de homem, mundo, sociedade, educação e de escola, bem como considerando as inevitáveis transformações. Um segundo ponto, tão importante quanto o primeiro, é que o PPP apresenta um caráter dinâmico: o ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação (LIBÂNEO, 2008, p. 150).

Entretanto, há divergências quanto à concepção de PPP, bem como com relação às denominações do mesmo. Esta divergência pode ser encontrada até na própria LDBEN/1996 que ora cita “planos educacionais” (inciso III do artigo 10), ora se refere a “proposta pedagógica” (inciso I dos artigos 12 e 13), ou ainda a “projeto pedagógico” (inciso I do artigo 14).

Para Veiga (1998):

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 1998, p. 2).

Outra denominação é a de Projeto Educativo que na concepção de Vasconcellos (1995, p. 143) é concebido como “[...] plano global da instituição. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do Planejamento”.

Ainda esclarecendo, o que é Projeto Político-Pedagógico, Libâneo (2008, p. 151) trata-o “como um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”.

Para Gadotti (2000, p. 37), projetar significa lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Essa concepção é assumida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que em seu Guia do Especialista em Educação Básica¹⁴ prescreve que:

O Projeto Pedagógico da Escola deve considerar, na sua construção coletiva e democrática todas as diretrizes da política educacional mineira, os resultados das avaliações externas, as metas pactuadas, as determinações legais e constituir-se num verdadeiro processo de sensibilização e de coresponsabilidade de todos os envolvidos nas ações educativas da Escola. (MINAS GERAIS, s. d., p. 16).

O PPP é expressão desde o interior da escola da *organização do trabalho pedagógico*; assim sendo, o mesmo deve ser um documento do conhecimento de todos, que seja dinâmico, empreendedor, e que suscite o seu merecido valor.

3.2.2 Plano de Ensino, outra expressão de Organização do Trabalho Pedagógico

O PE, que deverá estar em consonância com o PPP, visa obter êxito nas práticas educativas do cotidiano escolar, bem como buscar a plena formação do aluno.

As razões pedagógicas para a elaboração de um PE não são somente de caráter organizacional, mas aliada a esta característica, está a *organização do trabalho didático*. Devemos considerar o PE como instrumento viabilizador para a aplicação prática, a qual poderá possibilitar ao aluno a aprendizagem e a apropriação do conhecimento, inerentes a cada etapa do processo de escolarização.

¹⁴ O Guia do Especialista em Educação Básica. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf

A falta de organização escolar interfere negativamente nas atividades de ensino e aprendizagem. Libâneo (2008) afirma que devem estar previstos, no projeto pedagógico curricular, os aspectos administrativos e pedagógicos no início do ano letivo. Ele ainda aponta que

Essas atividades podem ser agrupadas em quatro aspectos: a) a organização da vida escolar (a escola como um todo); b) a organização dos processos de ensino e aprendizagem (trabalho do professor e dos alunos em sala de aula); c) a organização das atividades de apoio técnico-administrativo; d) a organização das atividades que sustentam as relações entre a escola e a comunidade. (LIBÂNEO, 2008, p. 206-207)

A concepção de PE alcança diferentes pontos de vista e considerações, como se pode observar no Quadro 9, no qual estão presentes algumas concepções sobre o mesmo conforme a visão de alguns estudiosos contemporâneos.

QUADRO 9– Concepções sobre Plano de Ensino

NOMENCLATURA	CONCEPÇÃO	AUTOR
Planejamento de Ensino-Aprendizagem.	É o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático.	Vasconcellos 1995 – p.54
Processo de Ensino	Seqüência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas.	Libâneo 1994, p.54
Plano de Ensino	Organização do processo de trabalho a ser desenvolvido pelo professor no ano letivo em curso em cada turma e em cada disciplina específica	Minas Gerais s/d – p.17

Fonte: elaborado pela autora com base em VASCONCELLOS, 1995;
LIBÂNEO, 1994, MINAS GERAIS (s. d.)

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tendo em vista o processo para a elaboração do PE, prescrito pelo Guia do Especialista em Educação Básica, advoga que

[...] é imprescindível que cada professor conheça os resultados das avaliações externas e as metas definidas para a sua Escola, analise o percentual de alunos no baixo desempenho, no intermediário e no

recomendável; leve em consideração as características dos alunos de cada turma e as intervenções necessárias para melhor atendê-los; defina os conteúdos específicos a serem ensinados e o nível de entendimento desejável a ser alcançado pelos alunos; considere as diretrizes e orientações curriculares emitidas pela SEE e as diretrizes do Projeto Pedagógico da Escola. (MINAS GERAIS, s. d., p. 16)

A partir da elaboração do PE, conclui-se que a *organização do trabalho pedagógico* da escola se faz presente através dele, porém solicita a necessidade de avançar para a *organização do trabalho didático*. Isso será possível com a elaboração do PA que deve ser articulado com o proposto anteriormente pelos diversos documentos.

3.2.3 Plano de Aula como Organização do Trabalho Didático

A elaboração de um PE consistente e bem fundamentado contempla aspectos necessários ao real desenvolvimento do mesmo, para que ele se torne, portanto, um aliado eficaz para o planejamento e elaboração da menor unidade do aspecto micro, ou seja, o PA. Esse recurso irá permitir maior aproximação do aluno em relação ao proposto pelo PE com vistas à aprendizagem.

O PA compõe a rotina diária do trabalho didático em sala de aula. Vasconcelos (1995) assim o define:

É a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas [...]. Corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento. É o “que fazer” concreto. Muitos professores consideram que “este é o planejamento que importa mesmo”, o que não deixa de revelar um profundo bom senso. (VASCONCELOS, 1995, p. 124).

Essa concepção é reafirmada por Libâneo (1994, p. 225): plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem caráter bastante específico.

Para se considerar a respeito da elaboração do PA pelas escolas estaduais de Minas Gerais, há de se levar em conta as orientações propostas pelo CBC, bem como observar as necessidades e os avanços já alcançados pelos alunos. Esses dados são encontrados, dentre outros, nos resultados do desempenho dos alunos, quer seja na avaliação interna, como também nas avaliações instituídas pela SEE por intermédio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)/PROEB, o qual tem por objetivo avaliar as escolas da Rede Pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática, o que ocorre anualmente com os alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

O SIMAVE foi criado em 2000 pela SEE, com o objetivo de conhecer e atender o Sistema Público Mineiro de Educação, para melhor definição e ampliação das políticas públicas voltadas para a educação. Participam desse sistema de avaliação todas as escolas públicas dos municípios mineiros.

O Quadro 10 a seguir demonstra os resultados do PROEB das escolas estaduais do Município de Uberaba, no período compreendido entre 2011 e 2013, em Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental. Visualizam-se a seguir os resultados dos três últimos anos.

QUADRO 10 – Resultados do PROEB no período de 2011 a 2013 referentes à Língua Portuguesa no 5º ano

ESCOLA	2011	2012	2013
EE América	221,4	289,9	230,5
EE anexa SUPAM	204,3	250,3	222,1
EE Aurélio Luiz da Costa	210,0	218,1	214,9
EE Bernardo Vasconcelos	213,8	193,6	189,0
EE Brasil	255,8	243,0	242,4
EE Carmelita C. Garcia	243,2	192,6	201,8
EE Dom Eduardo	235,0	233,9	224,6
EE Dr. José Mendonça	208,7	240,6	200,9
EE Felício de Paiva	182,3	215,2	206,6
EE Fidélis Reis	225,3	272,1	236,8
EE Francisco C. Xavier ¹⁵	—	183,8	206,4
EE Frei Leopoldo de Castelnuovo	213,9	206,7	208,3
EE Gabriel Toti	198,1	206,6	212,4
EE Geraldino R. da Cunha	182,3	202,1	173,9
EE Henrique Kruger	199,2	214,0	189,0
EE Horizontal Lemos	191,1	181,0	194,7
EE Leandro Antonio de Vito	198,3	204,4	189,9
EE Miguel Laterza	209,2	257,9	205,0
EE Presidente João Pinheiro	221,0	236,8	233,4
EE Prof. Alceu Novaes	186,8	187,1	231,2
EE Hildebrando Pontes	242,9	237,4	193,1
EE Rotary	194,8	186,4	189,9
EE Santa Terezinha	203,6	190,8	209,8
EE São Benedito	199,7	205,5	179,6

Fonte: Elaborado pela autora em Dados de MG, 2013, *on-line*

Os resultados descritos pelo Quadro 10 demonstram a escala de desempenho em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais do Município de

¹⁵ Escola implantada para funcionamento a partir de 2011, oferecendo apenas os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Uberaba. Como se observa, em 2013 encontra-se explicitado o desempenho do nível de proficiência em Língua Portuguesa.

As informações contidas no Quadro 10 apontam para o critério de escolha das escolas para essa pesquisa - maior e menor resultado no PROEB 2013. As escolas selecionadas para esta pesquisa passam a ser assim identificadas: Escola A que apresenta o melhor desempenho, e a Escola B, o menor. A Escola A apresentou a proficiência de 242,4 em Língua Portuguesa, enquanto a Escola B obteve 173,9.

Hipoteticamente, advoga-se que deve haver uma estreita relação entre o desempenho dos alunos nas avaliações do PROEB e a *organização do trabalho didático* intermediado pelo PA, com observância das orientações contidas nas DCNEF, CBC/SEE, PPP da Escola e no PE do professor. Essa hipótese nos convida a conhecer a *organização do trabalho pedagógico* e *organização do trabalho didático* das escolas A e B, selecionadas para essa pesquisa. O PA contempla as ações para a aplicação das atividades escolares em busca de uma construção eficaz das competências propostas para o desenvolvimento das habilidades necessárias para os alunos do 5º ano do EF.

Entre os componentes curriculares obrigatórios do EF, destaca-se a Língua Portuguesa como objeto de análise do PA dos professores da Escola A e da Escola B, por ser a referida disciplina a que perpassa por todas as áreas do conhecimento. No entanto, os alunos do 5º ano são avaliados pelo PROEB nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Para fortalecer esse entendimento, reporte-se à posição de Libâneo (2008):

O êxito da escola, especialmente da escola pública, depende não apenas do exercício da democracia nas escolas, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas mas, basicamente, da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, propiciadas a todos os alunos em condições iguais. É na sala de aula que podemos realizar, como professores, a justiça social em matéria de educação. (LIBÂNEO, 2008, p. 191).

Destacamos assim que o desempenho dos alunos nas avaliações instituídas pelo PROEB pode estar relacionado não apenas a um fator e, sim a um conjunto de fatores que terminam por influenciar sobre o resultado de tais avaliações. Nesse capítulo, também se apontará para a correlação dos documentos já analisados: de ordem federal, a CF de 1988, LDBEN e as DCNEF; de ordem estadual, a Resolução da SEE 2197/2012 e o CBC; em relação à instituição escolar, os documentos básicos são o PPP, PE e o PA.

3.3 Análise dos documentos intraescolares: PPP, PE e PA

No decorrer do processo da pesquisa, foram empreendidas diferentes ações. Nos capítulos 1 e 2, houve um estudo detalhado da legislação educacional brasileira federal e estadual, perpassando pelo contexto histórico e socioeconômico que envolveu a elaboração e posteriores alterações de seus dispositivos.

Nesse capítulo, já apresentamos inicialmente a concepção de alguns estudiosos, tais como Vasconcellos (1995), Libâneo (1994) e Veiga (1998) acerca dos documentos intraescolares que organizam o trabalho pedagógico e o trabalho didático da escola. A seguir, será desenvolvida uma análise detalhada dos documentos pertinentes, a fim de explicar a organização de cada uma das duas escolas selecionadas, em vista do trabalho docente junto às turmas do 5º ano no componente curricular denominado por Língua Portuguesa.

Os documentos da Escola A serão os primeiros a ser apresentados e analisados seguindo o critério do desempenho na avaliação do PROEB, conforme já se comentou, por considerar que o melhor índice instiga a busca de resposta para o porquê do mesmo, uma vez que todas as escolas estaduais de Minas Gerais se submetem às mesmas orientações legais, pedagógicas e didáticas. Ressalve-se que tais índices de desempenho, implicam em análise de correlação entre os documentos federais e estaduais como já foi informado no 2º capítulo.

3.3.1 Projeto Político-Pedagógico

Em relação à Escola A, seu PPP, disponibilizado pela Direção para a análise, foi proposto para o período de execução entre 2007 e 2010, porém passou por uma atualização em 2009. Sua estrutura contempla a identificação, realidade, justificativa, pressupostos, objetivos, metas, avaliação e projetos desenvolvidos.

O histórico da Escola A, criada há 115 anos, está localizada no centro da cidade de Uberaba, e atende uma clientela de classe social heterogênea, oriunda de diferentes bairros da cidade. Oferece apenas os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e tem aproximadamente 1.200 alunos. Sua filosofia está estampada na folha de rosto do PPP: “*EDIFICANDO O HOMEM*”. O prédio está em ótimas condições de conservação, e é tombado pelo Patrimônio Público do município. O trabalho pedagógico da escola, desenvolvido ao longo dos mais de cem anos de existência, confere-lhe uma credibilidade peculiar junto à sociedade uberabense.

Seu PPP se fundamenta em três pressupostos básicos: Político-Institucionais, Conceituais e Metodológicos. Os princípios Político-Institucionais são assim concebidos pela escola:

A presente proposta de trabalho está baseada nos Princípios Constitucionais Nacionais do Estado e do Município e da nova LDB. Em termos legais convém ressaltar a Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento da educação, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (ESCOLA A, 2014, s. p.).

Ressalte-se que os pressupostos Político-Institucionais da Escola A estão coerentes com os preceitos vigentes na LDBEN. Para esta Escola, os pressupostos conceituais são:

A educação é um processo contínuo, dinâmico e permanente de autoconstrução do homem. Partindo desses princípios é que a escola desenvolve um trabalho voltado para a construção da autonomia intelectual, pessoal e moral do sujeito, contribuindo para a concretização de um projeto coletivo, com o envolvimento e responsabilidades em busca de soluções para os desafios cotidianos. (ESCOLA A, 2014, s. p.)

A concepção desses pressupostos conceituais expressos pelo seu PPP define a forma de educação que permeia a sua organização pedagógica e didática, na construção do sujeito que ela almeja formar.

Os pressupostos metodológicos assumidos pelo PPP buscam garantir o ensino de qualidade, a participação, a cultura, a avaliação, o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas fundadas na gestão democrática de ensino público (ESCOLA A, 2014, s. p.).

Em síntese esses pressupostos estão em consonância com os estabelecidos pela CF de 1988, pela LDBEN/1996 e pela DCNEF, conforme determina a Resolução SEE 2197/2012, a saber:

Art. 5º O *Projeto Político-Pedagógico* e o Regimento Escolar de cada unidade de ensino devem ser elaborados e atualizados *em conformidade com a legislação*, assegurada a participação de todos os segmentos representativos da Escola, com assessoramento do Serviço de Inspeção Escolar e Equipes Pedagógicas Central e Regional, e aprovados pelo Colegiado de cada Escola, implementados e amplamente divulgados na comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2012).

Alguns dos verbos que expressam os objetivos estabelecidos pelo PPP em apreço, são redimensionar, reorganizar, aprimorar, os quais apontam para constantes reflexões que desencadeiam mudanças, visando a melhoria e a continuidade do trabalho desenvolvido por essa instituição escolar. A análise dos objetivos, em sua íntegra, expressos por esse PPP, mostra coerência com os objetivos previstos nas DCNEF para a proposta curricular do Ensino Fundamental:

Outro item tratado pelo PPP refere-se à sua Avaliação Geral que é assim considerada:

A escola assume uma postura de avaliação contínua e sistemática de todas as suas ações, observando, discutindo e registrando os resultados para que as mudanças necessárias possam ser imediatamente introduzidas. O desempenho do processo ensino-aprendizagem é fator preponderante para a otimização da gestão democrática. (ESCOLA A, 2014, s. p.).

Fica evidente que a proposta de avaliação geral do trabalho desenvolvido pela Escola A constitui-se como um importante instrumento de diagnóstico, o que permite a reflexão e a retomada das ações institucionais sob um novo olhar e um novo fazer, em conformidade com o proposto pela escola.

O PPP da Escola B, disponibilizado pela direção da escola para análise nessa pesquisa, tem como período de execução os anos de 2013 a 2015. A estrutura do PPP contempla o histórico e o contexto da escola, questões filosóficas e legais, planejamento e avaliação, competências da escola e o trabalho do gestor, além dos projetos da escola. O histórico da Escola B expresso pelo PPP está em conformidade com as DCNEF (2010a), que determinam às escolas “explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos [...] e a identidade de cada unidade escolar [...]”. Informa que sua criação se deu há 50 anos; sua localização se encontra em um bairro periférico da cidade de Uberaba, cujo atendimento se faz a uma clientela em situação de vulnerabilidade social, oriunda de bairros localizados no seu entorno; ela oferece o Ensino Fundamental e Médio regulares e na modalidade EJA, bem como a Educação de Tempo Integral, atendendo, aproximadamente, 500 alunos. O prédio foi construído em uma área ampla e, posteriormente, recebeu adequações, o que proporcionou inclusive condições de acessibilidade em atendimento às normas legais.

A missão da Escola B é a de “Formar integralmente o ser humano, mediante o desenvolvimento de suas capacidades de aprendizagem, conhecimento, habilidades, atitudes e

valores para o pleno exercício da cidadania”; e sua filosofia é a de se colocar em processo de “Descobrimo, Aprendendo e Construindo um futuro melhor”. A instituição escolar assume, na introdução do PPP, a responsabilidade de criar propostas que resultem de fato em uma escola democrática e com qualidade social, e ainda reflete sobre o contexto atual, a importância do seu papel social e de sua autonomia.

O PPP da Escola B aborda questões filosóficas e legais para fundamentar a sua prática, engajando-se em uma afirmação dos valores éticos e humanos, tanto para o educador quanto para o educando. Essa questão filosófica é assim registrada no PPP da escola em seu Capítulo II – Questões Filosóficas e Legais:

A nossa escola quer uma sociedade consciente de seus direitos e deveres, visando a formação do aluno para a vida, ou seja, para uma vivência cidadã. Ela é norteada de uma concepção humana. A prática pedagógica se orienta pelos princípios da dignidade humana e respeito às diferenças e tem a finalidade de formar cidadãos conscientes de sua condição de pessoas capazes de transformar sua própria existência, como toda instituição prima por valores éticos, morais e educacionais numa tríplice aliança, pois como no entorno escolar a realidade social é de risco, a abertura das portas da escola deve representar ao aluno nela matriculado uma porta para um futuro melhor. (ESCOLA B, 2014, s. p.).

Ao tratar a respeito do Padrões Pedagógicos, manifesta a preocupação da comunidade escolar com os constantes ataques de depredação ao prédio da escola, roubos e comprometimento da funcionalidade do mobiliário e da estética da instituição, fatores que terminam por influenciar a prática pedagógica, o que foi expressa pelos agentes escolares da mesma.

O seu objetivo geral e específicos estão delineados em seu Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), o qual envolve escola para todos os níveis e modalidades atendidas pela escola; detalha-o, focalizando em descritores essenciais ao desenvolvimento das habilidades, e estipulando metas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e estratégias para alcançá-las. Ressalta-se que estes objetivos vão ao encontro dos preceitos vigentes na CF, LDBEN/1996, DCNEF e Resolução da SEE 2197 em relação à oferta de oportunidades de aprendizagem para todos.

No capítulo III do PPP, há referência à importância do planejamento e considerações sobre os diferentes critérios avaliativos. Ressalta que o planejamento ocorre de forma coletiva e participativa, somando-se à diversidade de conhecimentos, além de explicitar objetivos e metas. O seu sistema de avaliação organiza-se sobre os

quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a aprender.

Em síntese, fica evidente que o PPP da Escola B contempla as determinações legais contidas na CF de 1988, na LDBEN/1996, nas DCNEF e na Resolução SEE 2197/2012.

As duas escolas pesquisadas, a partir de uma ação intencionada com sentido definido para a educação que quer desenvolver, e o sujeito que pretende construir, contemplam no PPP ações educativas expressas em projetos, cujas temáticas versam sobre conceitos sociais significativos para o desenvolvimento cultural desses sujeitos. Os projetos constituem-se em instrumento pelo qual essas escolas pretendem operacionalizar o conjunto de conteúdos temáticos que buscam assegurar o seu objetivo, o que vai ao encontro das DCNEF (2010a):

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. [...] § 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as *propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.* [...] (DCNEF, 2010a).

Os projetos, por ora desenvolvidos, nas referidas escolas, estão demonstrados nos Quadros 11 e 12 a seguir. A intenção destes é descritiva, mas ao modo de sinopse para os projetos das duas escolas, além de ser objeto para posterior análise.

QUADRO 11 – Projetos desenvolvidos pela *Escola A*

TEMA	JUSTIFICATIVA	OBJETIVO(S)
Projeto Intervenção Pedagógico (PIP)	Baixo desempenho; sanar as deficiências de aprendizagem dos alunos; intervenção pedagógica se torne mais eficiente.	Recursos diferenciados de aprendizagem; construção do conhecimento pelo aluno; visão interdisciplinar; autoestima; habilidades e competências
Festa Junina e Folclore	Preservar o folclore é um dever de todo cidadão	Manifestações culturais; herança de nossos ancestrais; parte da vida de todos nós.
Aniversário da escola	Cem anos de existência e experiência na formação educacional humanizada e cidadã	História da escola; experiências artísticas, lúdicas e culturais, mobilizando suas emoções e seus

	dessa instituição.	talentos; conhecimento do processo histórico da escola, bem como conscientizá-los; festa comemorativa ao aniversário da escola.
Poesia	Linguagem verbal e oral; linguagem de acordo com as experiências infantis e interesses; gosto literário e artístico; enriquece o vocabulário; memória exercitada. Pois, é imprescindível guardarmos a essência do que aprendemos.	Ritmo; leitura e linguagem oral; pronúncia; vocabulário; leitura expressiva; socialização; autoconfiança; controle de voz e ações; resgatar poemas.
Datas comemorativas: Mães e Pais	Interdisciplinaridade	Importância da Mãe/Pai na família; valorizar; diferentes famílias; estrutura familiar.
Jornal Falado	Linguagem oral; conhecimentos gerais e a socialização do educando.	Selecionar, avaliar e organizar assuntos e ideias; vocabulário rico e expressivo; leitura de textos jornalísticos; jornal como função social; civismo; “saber ouvir”; notícias na sua essência.
Elo entre a escola e o mundo	Leitura para a formação do aluno; desafio de formar novos leitores; agentes facilitadores da leitura e escrita em geral.	O gosto pela leitura; atitudes e disposições favoráveis à leitura; uso da leitura e da escrita nas práticas sociais; criatividade; socialização.
Coroação	Louvar Nossa Senhora; sentimento de religiosidade e respeito Mãe de Jesus.	Tradição; preservar a fé; sentimento de religiosidade; atitudes de respeito às crenças religiosas.
Feira do conhecimento	Variadas oportunidades de “fazer”, “pensar” e “sentir”; prazer de aprender; dever e participar; experiências, ao enriquecimento mútuo; consciência crítica; trabalho conjunto e cooperativo.	Liberdade de escolher; aprofundamento de temas; comportamento social dos alunos; prazer de estudar.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP da Escola A

Dentre os projetos propostos no PPP da *Escola A*, considera-se que apenas um deles apresenta um caráter de abrangência geral, ao contemplar a intervenção pedagógica para os alunos com baixo desempenho, em face dos dados estatísticos do PROALFA. Os demais projetos desenvolvem atividades mais específicas, privilegiando temas de caráter singular.

O Quadro 12, disposto na sequência, mostra os projetos contemplados pelo PPP da Escola B. Também contém, como a Escola A, apenas o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) de abrangência geral. Os demais projetos voltam-se para atividades específicas, de caráter singular, com destaque para um projeto voltado para a formação continuada de

docentes, através do qual se visa a valorização da experiência e do conhecimento entre os professores.

QUADRO 12 – Projetos desenvolvidos pela Escola B

PROJETO	TEMA	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS
Projeto pedagógico	PIP	Ausente	Ações eficientes e eficazes que resultem na melhoria contínua da qualidade de ensino/aprendizagem. Resultados obtidos pela escola nas avaliações sistêmicas. Articular as ações de planejamento às ações avaliativas.
Prática pedagógica	Escola Plano de Ação PDE Escola	Ausente	Desempenho acadêmico dos alunos.
Meio Ambiente	Amigos da natureza.	Relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos disponíveis. Sensibilidade no que diz respeito às plantas, animais e a reciclagem do lixo.	Educação Ambiental parte do cotidiano. Consciência questões relativas ao meio ambiente, assumindo, de forma independente e autônoma, atitudes e valores voltados a sua melhoria.
Hora cívica	Construindo valores na vivência do amor à pátria.	Prática pedagógica voltada para a compreensão da realidade e do respeito aos símbolos que nos representam. Momentos cívicos e respeito	Senso político nos alunos; posturas adequadas; espírito de cidadania fatos e momentos históricos.
Formação continuada	Aprendizagem permanente, trabalho competente.	Conhecimento do docente. Valorização do magistério. Valorizando a experiência e o conhecimento que os professores possuem.	Aprendizagem permanente fortalecimento do coletivo da escola educação de qualidade.
Valores éticos e morais	A arte de vivenciar os valores humanos no cotidiano escolar.	Exemplo caminho para mudanças. Valores humanos dentro do cotidiano escolar.	Convivência diária entre professores, alunos e comunidade.

Fonte: elaborado pela autora em PPP da Escola B

Os projetos propostos pelas duas escolas possibilitam a aproximação com a realidade da comunidade escolar, por meio dos temas transversais, os quais perpassam a base nacional comum do currículo, conforme determinam as DCNEF (2010a):

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. § 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97). § 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010). (DCNEF, 2010a).

A análise do PPP da Escola A e da Escola B, elaborada de forma isolada dos demais documentos intraescolares, evidencia a existência nas mesmas de um planejamento para a organização do trabalho pedagógico em consonância com os preceitos legais das diferentes instâncias, conforme já se descreveu.

Um PPP elaborado com base nos fundamentos e princípios emanados pelas DCNEF é instrumento importante no processo de planejamento da organização do trabalho pedagógico de uma escola. Porém, por si só, não garante a *organização do trabalho didático*, o que será objeto da análise em relação aos demais documentos intraescolares, sem os quais seria desconhecida a escola desde o seu interior, particularmente pela aula.

O PPP das escolas pesquisadas, apesar de distintos na estrutura dos títulos, contempla a identidade de cada uma, bem como uma proposta de implementação dos norteados determinados pelas DCNEF, inclusive em relação às propostas curriculares do Ensino Fundamental - componente curricular de Língua Portuguesa – objeto dessa pesquisa.

3.3.2 Plano de Ensino

No processo do planejamento educacional, o PPP representa o primeiro documento de autoria da Escola, e deve iluminar a elaboração do PE a ser desenvolvido pelo professor em cada sala de aula. Assim entendido, o PE representa o desdobramento do proposto pelo PPP de forma aproximada com a atividade-fim da escola, a aprendizagem dos alunos.

ESCOLA A: o PE do componente curricular de Língua Portuguesa da Área de Conhecimento em Linguagens, disponibilizado pela Direção da Escola A, é único para as

turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Esse plano é cópia fiel da Matriz Curricular, atualmente denominada por CBC, proposta esta advinda da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para as escolas estaduais. Ele está assim organizado: Eixo, Capacidades, Detalhamento, Conteúdo/conceitos e anos de escolaridade.

Assim sendo, é evidente a ausência na Escola A de um documento de autoria dos seus profissionais em detrimento da orientação aos professores contida no CBC:

Assim, este currículo, que contém as competências básicas comuns, deve ser complementado pelos professores, imprimindo-lhe uma abordagem significativa quando de sua implementação no dia a dia na escola – para isso deve considerar a concepção de ensino por competências e habilidades e o conteúdo como meio para o desenvolvimento dessas habilidades e competências que precisam ser vistas como objetivos de ensino. (ESCOLA A, 2014, s. p.; grifos nossos).

Optaram pela utilização do CBC de autoria da SEE, que se apresenta como referência na organização do trabalho didático. De acordo com Veiga (1991, p. 88), “[...] o conteúdo curricular refere-se à sua intencionalidade, ou seja, situa-se na busca de sua finalidade”. Importante ressaltar que o documento adotado traz no bojo uma proposta operacional para atingir os objetivos previstos nas DCNEF para esta etapa da escolarização: “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (BRASIL, 2010a). Entretanto, a opção da Escola pelo uso do CBC como PE, por si só, não permite afirmar que a intencionalidade proposta pelo CBC está presente na atividade-fim da escola, o PA do professor.

ESCOLA B: essa escola disponibilizou o seu PE, que é denominado por *Planejamento Anual do 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*, e ressalta que a escola, no momento da pesquisa, tinha apenas uma turma nesse ano de escolaridade. Sua estrutura organiza-se em objetivo geral, conteúdo para os quatro bimestres, metodologia, recursos e avaliação.

A análise do conteúdo do PA, em relação ao CBC, mostra a ausência de eixos, capacidades e detalhamento contidos na Matriz Curricular. O PE da Escola B limita as capacidades a serem trabalhadas, conforme transcrição, a seguir:

Desenvolver a capacidade de: participar de situações de intercâmbio oral; planejar e participar de situações de uso da linguagem oral; apreciar textos literários; selecionar textos de acordo com o propósito de sua leitura; utilizar recursos para compreender ou separar dificuldades de compreensão durante a leitura; reescrever ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor; revisar textos em parceria com os colegas; revisar textos do ponto de vista ortográficos. (ESCOLA B. 2014, p.1).

Veiga (1991 p. 85) defende que, na avaliação do processo de planejamento curricular, deve haver o confronto entre o proposto e o realizado, o que torna notória a distância entre o CBC e o PE analisado.

O alcance do domínio da leitura e da escrita, previsto nas DCNEF para o 5º ano, passa necessariamente pela elaboração, em cada escola, do PE, que contemple as propostas contidas no PPP da escola e no CBC/SEE. Entretanto na Escola B, o PE, de autoria de uma professora do 5º ano, não expressa os elementos fundamentais contidos no PPP da escola e no CBC. O documento limita-se a citar, como objetivo geral para a Língua Portuguesa, algumas das capacidades elencadas no CBC em torno dos eixos da *Leitura, Conhecimentos Ortográficos e Linguísticos e Produção Escrita*, e não contempla nenhuma capacidade em relação ao eixo *Compreensão e Valorização da Cultura Escrita*.

A ausência de elementos básicos do CBC e do PPP no PE da professora da Escola B aguça nosso olhar na direção da *organização do trabalho didático*. Em relação à Escola A, apesar da constatação no PPP de preceitos legais dos documentos oficiais extraescolares, é importante observar que a utilização da cópia do CBC como representativo do PE, pode não ter contemplado, na *organização do trabalho didático*, alguns elementos identitários da proposta da escola.

Passaremos em seguida para a análise da *organização do trabalho didático* das escolas pesquisadas, o PA, visando identificar a presença ou não dos preceitos legais contidos nos documentos extraescolares.

3.3.3 Planos de aula

O trabalho da escola requer, de acordo com Franco (1988, p. 56), a transmissão de conhecimentos vivos e concretos indissolivelmente ligados às experiências de vida dos alunos e às exigências históricas da sociedade. O desempenho dos alunos do 5º ano das escolas pesquisadas, aferido pelas avaliações externas, aponta para a necessidade de investimentos na perspectiva de busca de melhorias que passam necessariamente pela *organização do trabalho pedagógico*, que se direciona para a organização do trabalho didático.

As análises realizadas nos documentos relativos à *organização do trabalho pedagógico* das escolas pesquisadas evidenciaram lacunas que podem ou não terem sido preenchidas quando da organização do trabalho didático, ou seja, nos PA. *O Guia do Especialista em Educação Básica de Minas Gerais* orienta que um PA é o detalhamento do

PE, tendo em vista sua operacionalização sistemática, e deve resguardar coerência entre as capacidades a serem desenvolvidas e as atividades que devem ser trabalhadas em sala de aula.

Nessa perspectiva realizaremos, a seguir, a análise dos PA do componente curricular Língua Portuguesa do 5º ano de forma interrelacionada com o PPP e com o PE das escolas pesquisadas, procurando observar indícios que podem ter influenciado ou não na aplicabilidade das DCNEF na prática docente.

ESCOLA A: a direção dessa Escola disponibilizou os cadernos de Plano de Aula de cinco professores do 5º ano para análise. Em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, as primeiras observações evidenciam que a escola não adota uma estrutura padronizada de plano, o que de acordo com Vasconcellos (1995, p. 124) “[...] pode ter um conjunto de elementos repetido várias vezes, de acordo com a necessidade e a estimativa de tempo disponível”.

Também ficou evidente que inexistente registro formal de acompanhamento de orientações pedagógicas nos PA, em detrimento da orientação contida no *Guia do Especialista em Educação Básica de Minas Gerais* em relação ao PA:

Deve ser elaborado sob coordenação e orientação do Especialista. [...] realizar este planejamento é uma excelente oportunidade para [...] o monitoramento das ações planejadas, dentre outras indispensáveis ao trabalho do Especialista e dos Professores. (MINAS GERAIS, s. d., p. 18).

Os PA analisados em relação ao documento norteador utilizado, o CBC, não citam eixos, e contemplam algumas capacidades e conteúdos. Observa-se a prevalência da proposta de atividades para a consolidação de regras gramaticais, bem como de atividades com o livro didático por meio de citação, apenas das páginas, confrontando-se com as orientações contidas no CBC:

O CBC de Língua Portuguesa valoriza o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, *o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno do uso e privilegiar a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua*. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. (MINAS GERAIS, 2014).

Abaixo, ilustramos as práticas observadas nos PA que contrariam a orientação do CBC:

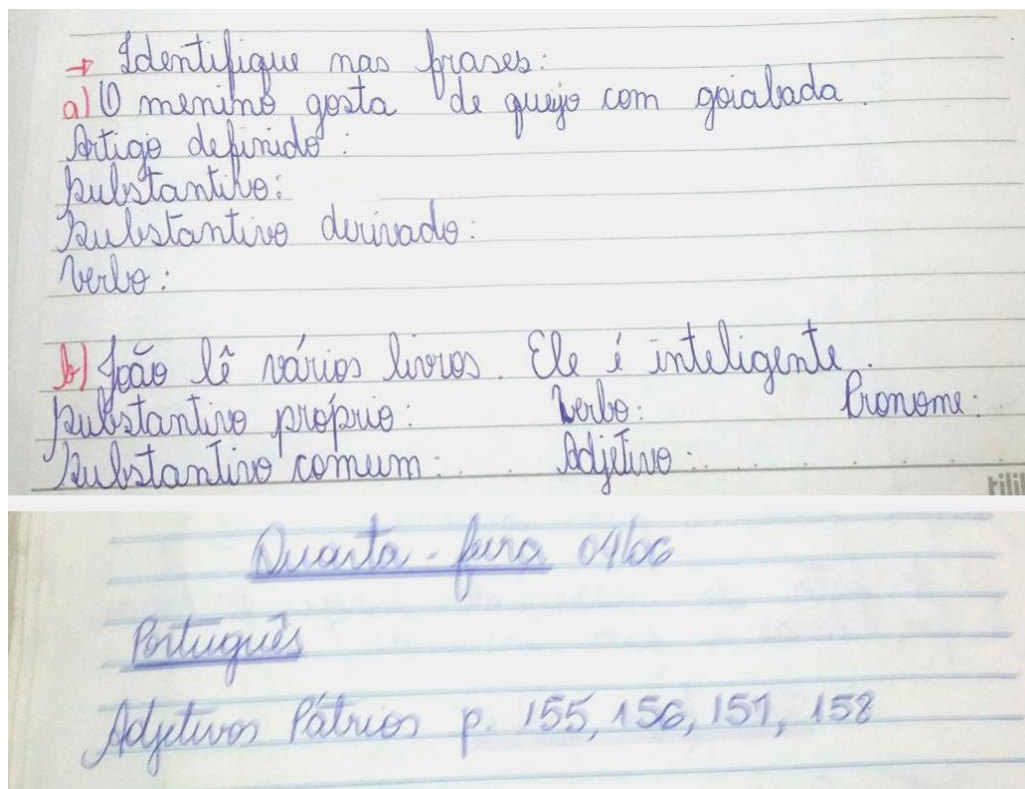


FIGURA 1 – Recortes de página do caderno de plano de aula de docente de Língua Portuguesa da Escola A.

A realidade observada em relação à *organização do trabalho didático* dessa Escola, e com olhar direcionado para os PA dos professores, evidencia lacunas relativas à correlação necessária desses registros com o PPP e o CBC. Essas lacunas remetem a uma possível fragilidade dos planos, que conforme lembra Vasconcellos (1995, p. 124) “poderá ter maior consistência e organicidade se estiver articulado ao Plano de Curso e ao Projeto Educativo da Escola”.

O arcabouço legal, identificado no PPP da Escola A, foi encontrado de forma tímida nos PA; entretanto, podem estes estar permeando as práticas docentes de forma mais explícita, pois de acordo com Ferreira (1982, p. 122) “[...] nem sempre a ação pode ser inteiramente prevista”. O destaque dessa escola no PROEB/2013 em Língua Portuguesa permite levantar a hipótese de que as determinações contidas nas DCNEF e nos demais documentos extraescolares, apesar de serem em pequeno número nos PA, podem estar sendo desenvolvidas com frequência na prática docente para os alunos do 5º ano.

Essas evidências não permitem afirmar a ausência de correlação entre a prática docente e os documentos citados, pois o conhecimento da mesma extrapola os limites dessa pesquisa. De acordo com Paulo Freire (1999 p. 116), quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, “[...] a ação criadora e modificadora da realidade e há coerência entre o que

eu digo, o que escrevo e o que eu faço”. Portanto, essa questão poderá ser assunto para uma nova pesquisa.

ESCOLA B: a direção dessa Escola também disponibilizou o caderno de PA da professora do 5º ano. Em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa não foi encontrado nenhum registro de acompanhamento e de orientações pedagógicas. A importância desse acompanhamento é explicitada por Libâneo (2008, p. 221):

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e *acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula*, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (grifos nossos)

Os PA da professora do 5º ano foram analisados em relação aos documentos que norteiam a organização do trabalho didático, o PPP da escola, o CBC e o PE. Foram confirmadas pelos PA lacunas já identificadas no PE em relação ao proposto pelo PPP da escola e pelo CBC, em detrimento da incumbência determinada pela LDBEN/1996 aos docentes em seu art. 13: elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

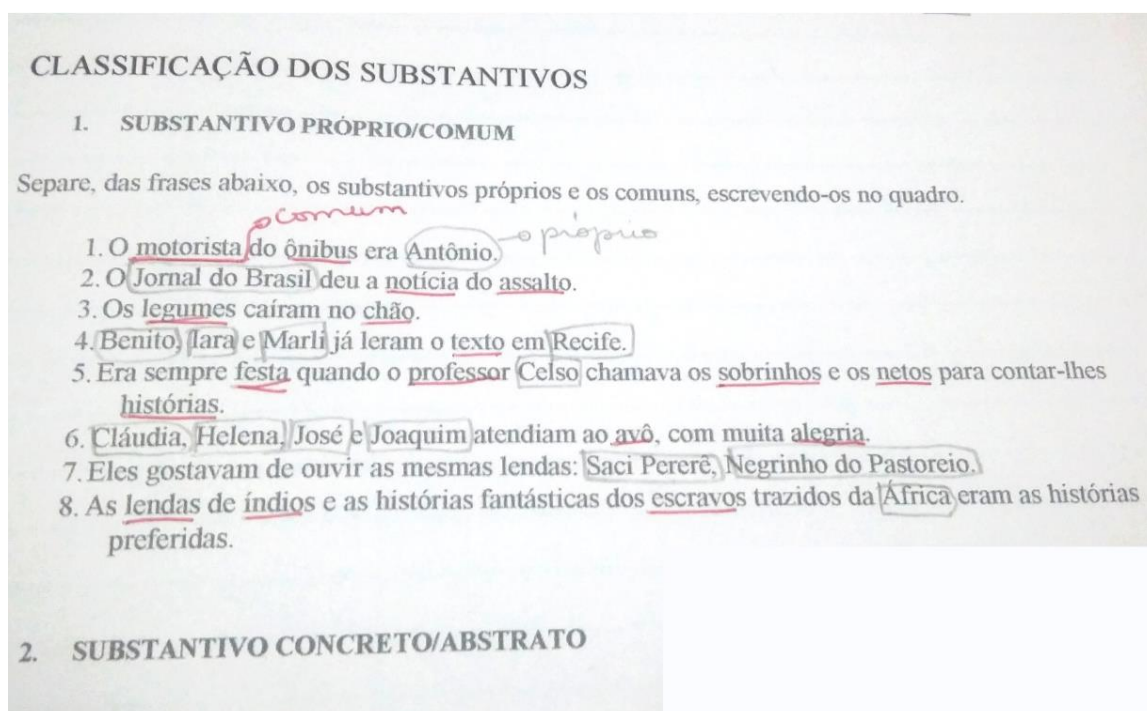


FIGURA 2 – Recorte de atividade proposta por docente de Língua Portuguesa da Escola B.

Os PA dessa professora ensaiam uma discreta aproximação com o PE, porém é destaque o excessivo número de atividades propostas, baseadas em cópia de textos do livro didático adotado, para o caderno de classe, e também de exercícios gramaticais repetitivos e descontextualizados.

A ausência de acompanhamento do PA pela Especialista da Educação parece não ter promovido uma reflexão da professora em relação ao excesso de atividades propostas pelo Livro Didático. Os estudos de Vasconcellos (1995) explicitam as possibilidades do uso significativo pelo professor do Livro Didático:

O professor que se limita à utilização do livro no seu conjunto [...]. Ao contrário, *deverá* procurar fazer o percurso de significação do conteúdo a ser trabalhado, e *não simplesmente reproduzir o que está no livro didático*; procurará recuperar as relações, o histórico, o vínculo com a realidade, portanto as relações de constituição do objeto e deste com a realidade do educando. (VASCONCELOS, 1995, p. 122, grifo nosso).

As raras atividades presentes no PAs, coerentes com o proposto pelo CBC e pelo PPP da Escola, parecem não ter sido suficientes para propiciar aos alunos do 5º ano da Escola B, condições básicas para apresentarem um desempenho mediano na avaliação do PROEB. Esta suposição levanta outra, a de que pode ser mínima a presença das DCNEF no PA analisado, em detrimento do que dispõe a LDBEN/1996: “as diretrizes para o ensino fundamental nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Em síntese, os documentos intraescolares das duas escolas analisados permitem levantar alguns pontos importantes: o PPP de ambas contempla os preceitos legais contidos nos documentos extraescolares; a Escola A adotou o CBC em detrimento da autonomia para a elaboração do seu PE, enquanto a Escola B contemplou no seu PE raras capacidades e conteúdos contidos no CBC; os PA de Língua Portuguesa das Escolas A e B estão distantes do proposto no CBC, no PPP e no PE. Esses pontos conduzem à hipótese de que os professores podem conhecer pouco das DCNEF, do CBC e do PPP das respectivas escolas, bem como se utilizam muito pouco dos PA, enquanto fontes irradiadoras de suporte para nortear a organização do trabalho didático. Portanto, os três níveis do planejamento identificados por Libâneo (1994) parecem não estar devidamente articulados e compreendidos nas escolas pesquisadas, a saber:

[...] há planos em pelo menos três níveis: o plano da escola, o plano de ensino e plano de aula. O *plano da escola* é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o

sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos. O *plano de ensino* é a previsão dos objetivos e tarefa do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O *plano de aula* é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aula e tem um caráter bastante específico. (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Para Mainardes (2006, apud BOWE; BALL; GOLG, 1992; BALL, 1994a), as contribuições dos estudos, a respeito do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, ajudam a explicar o que pode ter ocorrido na trajetória entre o proposto em nível macro pelas políticas públicas educacionais (CF/1988, LDBEN/1996, DCNEF/2010, Resolução SEE 2197/2012 e CBC), e o planejado em nível micro nos documentos intraescolares (PPP, PE e PA) das duas escolas pesquisadas.

De acordo com Mainardes (2006, apud BOWE; BALL; GOLG, 1992; BALL, 1994a),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolar, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. **Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas**, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relaciona com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES, 2006, apud BOWE; BALL; GOLG, 1992; BALL, 1994a, p.53, nossos grifos).

Portanto, os textos contidos nos documentos oficiais das instâncias macro e micro permitem afirmar que no contexto da prática, isto é, na *organização do trabalho didático* através do PA, os professores das escolas pesquisadas ignoraram elementos básicos. Esta pode ser uma das explicações para o desempenho apresentado pelos alunos do 5º ano, em Língua Portuguesa, nas escolas pesquisadas, pois de acordo com Mainardes (2006, apud BOWE; BALL; GOLG, 1992; BALL, 1994a),

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz *efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original*. [...] o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação. (MAINARDES, 2006, apud BOWE; BALL; GOLG, 1992; BALL, 1994a, p.53).

Ousa-se apontar em nível micro, “*mudanças e transformações significativas na política original*”, a partir da sua interpretação, feita pelos professores do 5º ano do EF das escolas pesquisadas, na tentativa de justificar a queda do desempenho na Escola A nos últimos três anos, apesar da posição de destaque no resultado geral do município de Uberaba, bem como o desempenho a desejar apresentado pela Escola B, conforme explicitado no Quadro 10.

Em síntese, essa pesquisa aponta para a possibilidade real do distanciamento entre a “política original” e os PA dos professores das Escolas A e B, elaborados na prática, a partir das interpretações feitas, com base nas suas “histórias, experiências, valores, propósitos”.

Conclusão

Historicamente, as demandas econômicas, sociais, políticas e a luta da sociedade organizada no Brasil, incluíram a Educação nas Constituições Federais de 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988.

A CF de 1988 é um marco para a educação tratada como direito social do cidadão. Estabelece uma série de princípios como base para a organização do ensino, além de ampliar os princípios apresentados em constituições anteriores.

Nesse cenário, a organização do trabalho pedagógico e didático, foco dessa pesquisa, nasce na CF de 1988 com a determinação de que à União compete legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que passa pela LDBEN/1996.

Esta, disciplina a educação escolar, e determina como competência da União o estabelecimento da colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de diretrizes para a Educação Básica em vista do norteamento dos currículos, de modo a assegurar a formação básica comum. Portanto, em nível federal, os desdobramentos dessa Lei implicam em documentos norteadores para cada estado da federação, tendo em vista organizar o trabalho pedagógico a partir das DCNGEB e DCNEF/2010.

No âmbito do Estado de Minas Gerais, com base nos documentos nacionais, a Resolução SEE Nº 2197/2012 estabelece as diretrizes para a organização das escolas estaduais, bem como define no CBC o que deve ser ensinado e construído no campo das competências cognitivas e socioemocionais, nas quais o foco é a formação integral do aluno, robustecida dos princípios éticos, estéticos e políticos.

Em síntese, os documentos extraescolares que norteiam a organização do trabalho pedagógico em cada escola estadual do Estado de Minas Gerais são a CF/1988, LDBEN/1996, DCNGEB, DCNEF/2010, Resolução SEE 2197/2012 e o CBC, os quais constituem o arcabouço legal da política pública educacional, cujo objetivo primeiro é nortear os caminhos para uma organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático em cada uma das escolas estaduais de Minas Gerais.

A garantia da formação integral do aluno passa pela articulação entre os documentos extraescolares intraescolares. Assim, o percurso normal do processo de planejamento na educação faz-se por meio do desdobramento dos documentos federais em documentos estaduais e, desses, em documentos de autoria da Escola, os quais lhe conferem autonomia.

Portanto, os documentos das instituições escolares, em síntese, devem operacionalizar os preceitos da legislação em vigor.

Os conhecimentos construídos a partir dos estudos e debates acadêmicos e dos achados na pesquisa realizada em duas escolas estaduais de Uberaba, confirmam a hipótese de que - apesar da relevância do arcabouço legal da política pública educacional em vigor para a melhoria do desempenho dos alunos no componente curricular de Língua Portuguesa -, em ambas as escolas, a atividade-fim, formalizada pela organização do trabalho didático, o PA, deixou de contemplar de forma clara elementos básicos dos documentos extraescolares, apesar de estarem expressos tanto no PPP da Escola A, como no da Escola B.

Quanto mais se aproxima da prática docente, mais evidente fica o distanciamento do idealizado em nível federal/estadual e o PPP das escolas pesquisadas. A investigação da coerência entre documentos extraescolares e intraescolares com foco no PE, não foi possível de ser realizada na Escola A, porque ela optou pelo uso do CBC como PE. Confirma-se o distanciamento entre o CBC e o PE da Escola B pela ausência de elementos básicos.

Em relação ao PA, confirma-se, em ambas as escolas, uma interlocução comprometida com o CBC, que aparece de forma tímida e indireta em algumas atividades propostas, havendo prevalência de atividades de cópia de textos do Livro Didático na Escola B e de gramática na Escola A.

Os documentos intraescolares analisados (PE da Escola B e os PA das Escolas A e B) evidenciam que os professores rejeitaram, selecionaram e ignoraram no planejamento elementos fundamentais contidos nos documentos extraescolares (DCNEF e CBC). Portanto, fica também evidente que os autores dos PEs e dos PA das escolas pesquisadas interpretaram o arcabouço legal da política pública educacional do Brasil e de Minas Gerais, a partir de diversos interesses, valores e experiências pessoais, em detrimento do ordenamento para a presença das DCNEF no PA de cada professor.

Enfim, concluí-se, com o auxílio dos estudos Mainardes (2006, apud BOWE; BALL, GOLG,1992;BALL, 1994a), que os autores dos textos legais “não podem controlar os significados de seus textos”, mesmo quando estes são determinações legais para a organização do trabalho didático.

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964–1984)**. Petrópolis, Vozes, 1984.

ARAÚJO, José Carlos S. **O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920**. *HISTEDBR* On-line, v. 14, n. 57, jun. 2014 (Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_josecarlos.pdf. Acesso em 14/01/2015).

BELLO, José Luis de Paiva. **Pedagogia em foco**. 2010. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em: 21/06/ 2014.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A UDN e o udenismo: ambigüidades do liberalismo brasileiro (1945–1965)**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

BORDIGNON, Genuíno. **O planejamento educacional no Brasil**. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, junho de 2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)** (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 05/12/ 2014).

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)** (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 07/12/2014).

BRASIL. **Constituição dos Estados unidos do Brasil de 1946**. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 07/12/2014).

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 1967**. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 09/12/2014).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 12/12/2014).

BRASIL. **Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009**. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 21/05/2015).

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07/12/2014).

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 07/12/2014).

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07/12/2014).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2**, de 29 de janeiro de 1998. Institui Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo** — currículo, conhecimento e cultura. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 7/2010**, de 07 de abril de 2010a. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2010**, de 7 de julho de 2010b. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2010**, de 14 de julho de 2010c. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 07/2010**, de 14 de dezembro de 2010d. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação básica 2013**. Brasília, fevereiro/2014. Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf. Acesso em 14/01/2015.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina (Org). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARTA de Goiânia. 2 a 5 de setembro de 1986 (Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.pdf. Acesso em: 23/02/2015).

SISTEMA DE ENSINO. Disponível em <https://gestaoescolar.wordpress.com/glossario/> Acesso em: 23/02/2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168–200, set. 2002a.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–62, jul. 2002b.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483–95, set/dez. 2007.

_____. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: Moderna, 2010a.

_____. República, educação, cidadania: tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2010b, p. 32. (Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/7450/4780> Acesso em 19/05/ 2014).

_____. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. (Disponível em <http://file:///H:/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Texto%20Cury.pdf>. Acesso em 11/12/ 2014).

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

ESCOLA A. **Cadernos de Planos de Aula das professoras**. Uberaba, MG, 2014.

ESCOLA A. **Projeto Político- Pedagógico 2007–10**. Uberaba, MG, consulta em 2014.

ESCOLA A. **Plano de Ensino da Escola.** Uberaba, MG, 2014

ESCOLA B. **Caderno de Plano de Aula da professora.** Uberaba, MG, 2014

ESCOLA B. **Projeto Político- Pedagógico 2013-15.** Uberaba, MG, consulta em 2014.

ESCOLA B. **Plano de Ensino da Escola.** Uberaba, MG, 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: ed. USP, 2001.

_____. **História concisa do Brasil.** São Paulo: ed. USP, 2014.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras — 1823–1988.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo, 1966.

FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola.** São Paulo. Cortez. 1988.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDIM, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

GÓES, Moacyr de. 1964 — os acordos MEC-USAID: em direção aos “anos de chumbo”. In: CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio do Janeiro: Zahar, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HERKENHOFF, João Batista. **Constituinte e educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2011**. Principais resultados. 25p. [Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa] (Disponível em http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf. Acesso em 25/01/2014).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006.

MINAS GERAIS. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação, s. d.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2197**, de 26 de outubro de 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE 2107/2013**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento do Ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. **Resultados por Escola 2013**. (Disponível em <http://http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-2013/>. Acesso em 02/01/2015).

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental — anos iniciais — ciclos de alfabetização e complementar**. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17–46. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 15/01/2015).

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora da moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.) - **A educação nas constituintes brasileiras — 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **O currículo do ensino fundamental a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação básica e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos** (Disponível em

http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_04/imagens/01/15_AR TIGO_POLON.pdf. Acesso em 14/12/2014).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.363–90, set./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados: 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. In: **Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares** [conferência de abertura], 5, São Paulo, 27–29 de agosto de 2008. São Paulo: Uninove.

_____. **Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. 2009. Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação. (Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em 19/03/2015).

_____. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010 769 (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>. Acesso em 19/03/2015).

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743–60, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/12/2014.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8. ed. ver. amp. São Paulo: Malheiros, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Republicanism e federalismo**: um estudo da implantação da República Brasileira (1889–1902). Brasília: Senado Federal, 1978, p. 62.

SOUZA, Dalva Inês de Souza et al. **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. Novo Hamburgo: FESLSVC, 2013. 55 p.

SOUZA, Carlos Alberto Gomes. Por que o Planejamento Educacional. In: GANDIM, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativos — elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (Org.). **Escola Fundamental Currículo e Ensino**. Campinas: Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p. 11–35.

VERSIANI, Maria Helena. A sociedade brasileira vive a democracia 1985–1987. In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011, v. 1, p. 1–16. (Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312763952_ARQUIVO_2011AnpuhnaicinaltextodeMariaHelenaVersiani.pdf. Acesso em 21/06/2014jun).

VIEIRA, Álvaro Pinto. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1997.

VLACH, Vania Rubia Veiga. Escola fundamental currículo e ensino. In: ALENCASTRO, Ilma Passos; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível** Campinas: Papirus, 1991, p. 171–84.