

**FLORENCE RODRIGUES VALADARES**

**O PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI: A PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

**SISBI/UFU**



1000208303

**UBERLÂNDIA – 2002**

**FLORENCE RODRIGUES VALADARES**

MOI  
371.214  
V136p  
TES/MEM

**O PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI: A PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora da Universidade Federal de  
Uberlândia, como exigência parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação

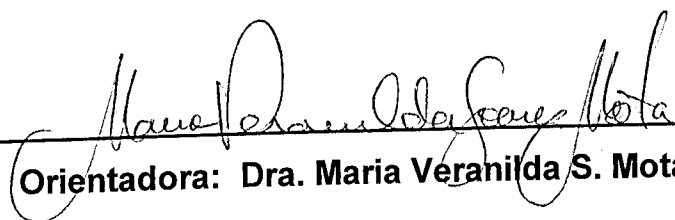
Área de concentração : Saberes e práticas  
Escolares

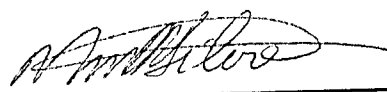
Orientadora: Professora. Dra. Maria  
Veranilda S. Mota.

**Uberlândia – MG**

**2002**

## EXAMINADORES

  
Orientadora: Dra. Maria Veranilda S. Mota – UFU

  
Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU

  
Dr. Justino de Souza Júnior – UFMG

***Dedico esta pesquisa aos professores e professoras da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, com os quais compartilho há dez anos as dificuldades, angústias e felicidades da difícil tarefa de ensinar e amar.***

## AGRADECIMENTOS

Para chegar ao final desta etapa de minha vida, quero deixar registrado que não foi por mérito apenas meu. Sempre pude contar com a colaboração, o apoio e o amor de muitas pessoas às quais gostaria de expressar minha eterna gratidão.

**Deus**, pela vida, pela fé e por ser professora.

**Meus pais**, Jarbas e Nilza (†), por terem me acolhido ao mundo e cuidado sempre com muito amor e carinho. E, em especial ao meu pai, que sempre me incentivou a persistir e crescer na vida pessoal e profissional. A minha mãe, que Deus já levou, mas sei que de onde ela estiver, olha sempre por mim.

**Meu esposo**, Juracy, meu maior incentivador, pelos cuidados que teve comigo durante tantos momentos difíceis e distantes que tivemos, pelo acompanhamento em todo meu processo de mestrado e pela nossa vida a dois, de professores, que estamos conseguindo construir.

**As minha Filhas**, Evelyne, Bárbara e Scarlet, que tanto sofreram com minha ausência, que cresceram neste período sem minha presença, mas se tornaram belas e fortes para traçarem seus próprios caminhos.

**Aos meus enteados**, Victor e Pedro, pela recente convivência.

**Ao meu irmão**, Glênio Jorge, apesar de estar sempre tão distante de nós, transmite sempre seu amor e seu carinho pelo que faço.

**A Nilza**, a mais recente integrante de nossa família.

**A minha sobrinha**, Emiliana, que ao optar em ser médica (oftalmologista) revelou-me uma bela cidade e uma excelente universidade.

**A minha cunhada e sobrinho**, Alene e Frederico, que mesmo distantes mantiveram os guardados no meu coração.

**A minha orientadora**, professora Doutora Maria Veranilda S. Mota e sua família (quase maior), orientadora competente, pela leitura atenta e rigorosa, pela confiança e estímulo que me levaram a concluir este trabalho.

**Aos professores e professoras do Mestrado da UFU**, pela possibilidade de acesso aos saberes sistematizados e pela acolhida nesta instituição.

**Ao prof. Gabriel Palafox**, pela participação competente na qualificação.

**Ao prof. Dr. Marcelo Soares**, goiano, que tanto contribuiu na qualificação e na defesa desse trabalho.

**Ao prof. Dr. Justino**, em aceitar nosso convite com tanto empenho, para participar da defesa.

**Aos professores e professoras do mestrado da UFU**, pela possibilidade de acesso aos saberes sistematizados e pela acolhida nesta instituição.

**Aos secretários do mestrado em educação da UFU**, James e Jesus, pela atenção dispensada a uma “Goianinha” como era carinhosamente chamada.

**A minha mais “nova” amiga**, Círian Gouveia Máximo e por toda sua família por ter me acolhido com tanto carinho e atenção fazendo –me sentir como uma filha naquela família.

**As companheiras**, Lílian, Márcia, Vaneide e Marisa pelos momentos divertidos, e pelas angústias que podemos compartilhar nesse período.

**A todos os colegas**, pelos momentos que, juntos, passamos nesse período de conhecimento e por que não dizer de sofrimento com tantas dificuldades para a nossa turma.

**As minhas colegas de trabalho da Rede Municipal de Ensino de Goiânia**, um especial obrigada as professoras entrevistadas, pela presteza em atender-me, e por terem contribuído com enorme competência neste estudo.

**A Ana Paula**, pela revisão final do texto.

**As colegas da Escola Municipal Sebastião Arantes**, pelo apoio aos meus estudos nesses dois anos.

Todas as pessoas não nomeadas, que de uma forma ou de outra, acreditaram na minha força de vontade e no meu potencial, me incentivaram e acompanharam nesse percurso com olhares, gestos e palavras.

## A BORBOLETA

*A borboleta viveu  
Pousando de flor em flor,  
Com suas asas azuis  
Da cor do céu e do amor,*

*Voando aqui e ali  
Com seu jeito displicente,  
Faz lembrar uma pessoa  
Que não é firme da mente,*

*Era como a borboleta  
Não teve amor a ninguém  
Beijava todas as flores  
Sem a nenhuma querer bem,*

*A pobrezinha viveu  
A vida toda a voar  
Por sobre as flores  
Não vendo o tempo passar,*

*Veio um dia pé-de-vento  
E a borboleta caiu  
No lago cheio de lodo  
E a vida extinguiu*

*E as flores que ali nasciam  
Com suas formas perfeitas,  
Nas suas cores traziam  
As asas da borboleta*

**De Nilza Rodrigues Santana – MINHA MÃE -  
Memórias e Poesias 1977, p.66**

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a proposta pedagógica do ensino fundamental das escolas municipais da cidade de Goiânia, tendo como referencial a experiência do projeto **Escola para o Século XXI**. Projeto implantado em 1998 em quarenta escolas municipais com o objetivo de garantir o acesso, erradicar o analfabetismo, diminuir as taxas de evasão e repetência, além de corrigir a defasagem idade/série existente na rede concentrando-se em uma educação de qualidade. O projeto teve como base as políticas educacionais que permearam as mudanças educacionais nos anos 90. As ações desse projeto concentraram principalmente nos subprojetos de Aceleração da Aprendizagem e na implantação dos Ciclos de Formação. Esse último foco principal das mudanças mais significativas implantadas no âmbito escolar. Para melhor entender essa proposta de mudanças educacionais entrevistamos cinco professoras graduadas em Educação Física que atuam nas escolas contempladas pelo projeto **Escola para o Século XXI**, buscando em seus relatos as percepções constituídas na escola desde a implantação do projeto.



## ABSTRACT

The present study it has as objective to analyze the proposal pedagogy a of the basic education of the municipal schools of the city of Goiânia, being had as reference the experience of the project **Escola para o Século XXI**. Project implanted in 1998 in forty municipal schools with the objective to guarantee the access, to eradicate the illiteracy, to diminish the taxes of flight and repetition, over there to correct the existing imbalance age/series in the net concentrating itself in one education of quality. The project had as base educational the educational politics that interpose change in years 90. Action of this project had concentrated mainly in the subprojetos of Acceleration of the Learning and in plantation of the Cycles of Formation. This finish main focus of changes more significant implanted in the pertaining to school ambit. Better to understand this proposal of change educational we interview five teachers graduated Physics Education who act in the schools contemplated for the project **Escola para o Século XXI**, searching in its stories perception constituted in the school of this implantation of the project.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
LISTA DE QUADROS.....	13
LISTA DE SIGLAS.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
• Aspectos metodológicos.....	22
• Caracterização da realidade pesquisada.....	24

### CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS RELATIVAS A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	30
1.1 A educação na perspectiva do Banco Mundial (BM).....	33
1.1.1 A ênfase na Educação Básica.....	36
1.2 A Educação no limiar do século XXI.....	43
1.3 O MEC e a política nacional de educação.....	49
1.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: linhas norteadoras para o ensino fundamental.....	52
1.3.2 A Educação Física: Que caminho mostra o PCN/EF.....	59

### CAPÍTULO II

AS MUDANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA SME DE GOIÂNIA NOS ANOS 90: UMA TENTATIVA DE ATENDER AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES.....	68
2.1- A trajetória histórica da SME em tempo de mudanças educacionais .....	70
2.1.1 A proposta pedagógica da SME de 1989 a 1992 – a gestão Peemedebista .....	70
2.1.2 A educação na SME na gestão Petista – 1993 a 1996.....	74
2.1.3 SME na gestão do PSDB – 1997 a 2000: O governo no final do milênio.....	80

<b>2.2 – O projeto Escola para o Século XXI .....</b>	<b>87</b>
<b>2.2.1 Estrutura e características do projeto Escola para o Século XXI .....</b>	<b>90</b>
<b>2.2.2 A reformulação curricular e o processo ensino aprendizagem .....</b>	<b>95</b>
<b>2.2.3 A proposta de avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>97</b>
<b>2.2.4 A implantação do projeto Escola para o século XXI.....</b>	<b>101</b>
<b>2.2.5 Reformulações e adequações do projeto – 1999 e 2000.....</b>	<b>109</b>
<b>2.3 – A especificidade da Educação Física em Goiânia: uma luta diferenciada dentro da SME.....</b>	<b>116</b>

### **CAPÍTULO III**

## **AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI.....126**

<b>3.1 – Implantação do projeto Escola para o Século XXI: o que é, de onde vem, onde quer chegar .....</b>	<b>127</b>
<b>3.2 – A adesão das escolas ao projeto “Escola para o Século XXI”.....</b>	<b>131</b>
<b>3.3 – O projeto é o Ciclo de formação ou vice versa.....</b>	<b>134</b>
<b>3.4 – As QUATRO angústias.....</b>	<b>139</b>
• A falta de conhecimento dos Ciclos – angústia primeira.....	139
• O projeto político pedagógico o “famoso” PPP – Segunda angústia.....	142
• O conteúdo e a sua tematização – A terceira angústia –.....	148
• A questão do ensino aprendizagem – a quarta angústia .....	153

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.....163**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....170**

## **ANEXOS.....176**

## LISTA DE GRÁFICOS

I.	Porcentagem de Escolas Municipais por região.....	25
II.	Gráfico sobre os empréstimo do BIRD, por região.....	31
III.	Evolução do atendimento do projeto Aceleração da Aprendizagem por número de turma e número de escolas.....	106
IV.	Evolução do atendimento do projeto Aceleração da Aprendizagem por número de alunos.....	106

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

I.	Caracterização das professoras pesquisadas.....	27
II.	Quadro sobre a educação Básica (visão restrita e visão ampliada).....	38
III.	Quadro sobre os Ciclos de Aprendizagens.....	101
IV.	Número de escolas por forma de organização – Brasil –1999.....	103
V.	Implantação dos ciclos na Rede Municipal de Educação.....	104
VI.	Reformulação dos Ciclos de Aprendizagens.....	109

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BUA – Bloco Único de Alfabetização
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEFD – Coordenadoria de Educação Física e Desporto
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CMEI - .Centro Municipal de Educação Infantil
- DAE – Departamento de Administração Escolar
- DEF/MEC – Departamento de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura
- DEPE – Departamento de Ensino
- DM – Departamento de Modulação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Básico
- ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física de Goiás
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Monetário do Desenvolvimento da Educação
- FUMDEC – Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário ( Goiânia)
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto
- NEBAs– Necessidades Básicas de Aprendizagem
- NRE – Núcleo Regional de Ensino
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN/EF – Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Educação Física
- PCN/TT – Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDS – Partido Democrático Social

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP \_ Projeto Político Pedagógico  
PSDB – Partido da Social Democracia do Brasil  
PT – Partido dos Trabalhadores  
RME – Rede Municipal de Ensino  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEEC – Secretaria da Educação e Cultura  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)  
Unicef – Fundo da Nações Unidas para a Infância  
URE – Unidade Regional de Ensino

## INTRODUÇÃO

Estamos vivendo aí um período de grande experiência, de grande experimento, e a minha preocupação é a seguinte: Nós lidamos com seres humanos, se um experimento não der certo eu posso desmanchar e consertar, mais quando você lida com seres humanos, por certo ele é mais complicado, muito mais difícil, então a gente tem que evitar que erros graves continuem acontecendo e estão acontecendo!. (profª. Elísia)

O objetivo deste estudo é analisar a proposta para o ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia denominada **Escola para o Século XXI**. O interesse por esta temática surge a partir do meu envolvimento com o magistério na Secretaria Municipal da Educação (SME) iniciado, neste órgão, nos anos 90 num percurso que contemplou a prática pedagógica como professora de Educação Física, pré a 4ª série e posteriormente, no I Ciclo de Formação. Como diz Minayo,

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2000, p.90)



Como professora de Educação Física – licenciada em 1990 – o envolvimento com a escola tornou-se cada vez mais presente e determinante na minha conduta como profissional da área. Coincidindo com este período, tivemos então, no panorama nacional, como marco significativo, o processo de globalização e o avanço do ideário neoliberal nas instâncias políticas, econômicas, sociais e também no âmbito educacional. Esse processo, apontou, dentre outras coisas, para ações que aproximavam-se da lógica empresarial. No caso das políticas educacionais, indicavam pressupostos do Gerenciamento e da Qualidade Total, que por sua vez, objetivava a criação de condições que possibilitassem à escola conquistar sua autonomia.

Nesse contexto, tivemos em Goiânia, por parte do poder público municipal e da SME, algumas medidas que visavam responder a política de Qualidade Total, com ações que objetivavam a diminuição dos índices da evasão, da repetência e das matrículas tardias nas escolas públicas municipais. Destacou-se, no início dos anos 90 a implantação do Bloco Único de Alfabetização (BUA), que objetivava dotar a educação municipal de uma maior eficiência nas séries iniciais, adaptando as necessidades de uma nova conjuntura mundial de globalização e de novas demandas para a área da educação, ou seja, uma reestruturação produtiva.

Posteriormente, com a preocupação de se manter inserida neste contexto de mudanças educacionais e observando as determinações legais vigentes do setor educacional, a SME de Goiânia procurou, dentro de um Plano de Ação Político Pedagógico datado de 1998, superar os principais problemas quanto ao atendimento de uma política de educação para todos, que vêm ao encontro das determinações dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, Conferência Mundial de Educação para Todos) e aos dispositivos legais brasileiros

como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), estabelecendo como meta primordial deste plano de ação, o princípio de qualidade do ensino, sem perda do atendimento às demandas quantitativas.

A partir de então, as unidades escolares deveriam empenhar todas os esforços possíveis no sentido de corrigir as distorções no fluxo escolar adequando-se as novas propostas teórico metodológicas no que diz respeito a elementos como a seriação escolar (que passava então para o modelo de ciclos), a aceleração da aprendizagem (que visava a recuperação do tempo escolar não aproveitado), e uma nova concepção para o processo ensino-aprendizagem e de avaliação (visando principalmente a não reprovação do aluno). Ainda deveria fazer uma reformulação dos currículos escolares e grades curriculares bem como desencadear ações de atualização e capacitação dos profissionais da educação (Cf. Secretaria Municipal de Educação, 1998b).

Além disso, procurou-se nesta proposta, repensar os procedimentos escolares reformulando-os e dotando-os de outra funcionalidade em um modelo de escola

[...] que possa cumprir com eficácia e eficiência, a sua função formativa, que assegure a todos uma educação de qualidade, de acordo com a legislação vigente e o momento histórico em que vivemos, onde a mundialização é o principal vetor. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 28)

Desta forma a Secretaria Municipal de Educação remete-se principalmente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a sustentação da proposta de reformulação curricular para o ensino fundamental, denominada de **Escola para o Século XXI**.

Com este propósito uma série de mudanças abruptas no que diz respeito a reestruturação das séries em Ciclos de Formação, a metodologia de ensino baseado em projeto temático, aos processos de avaliação e ao sistema de promoção dos alunos, dentre outras, foram sendo implementadas. Pelo fato de desenvolver minha atividade profissional em uma das escolas participantes do projeto **Escola para o Século XXI**, essas mudanças foram precedidas de modo a provocar inquietações e questionamentos onde a SME buscou fundamentos para a construção dessa proposta. Dito de outra maneira, de onde vieram tantas mudanças? Tais inquietações deram origem e sustentaram a investigação desenvolvida neste estudo, sendo elas:

1. Quais as bases que sustentaram a reformulação curricular na SME de Goiânia, denominada projeto **Escola para o Século XXI** ?.
2. Como as professoras de Educação Física percebem as mudanças efetivadas na escola e na sua prática pedagógica, em função dessa reformulação curricular na SME no período de 1998 a 2002.

Como professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, desde 1992, pude perceber que o processo de implantação da proposta de ensino fundamental contido no projeto **Escola para o Século XXI**, necessitava de maiores esclarecimentos para ser melhor assimilado pelos professores, agentes indispensáveis na sua operacionalização.

Dentre os aspectos que tangenciam quotidianamente a prática pedagógica dos professores de Educação Física, procuramos destacar as percepções constituídas em relação a implantação do projeto no ambiente escolar, a maneira de tratar os conteúdos sugeridos, a preocupação com ensino-aprendizagem, o trabalho

com projetos temáticos que permeiam a referida proposta, e também as transformações que o projeto **Escola para o Século XXI** trouxe para o ambiente escolar.

Diante de tantas inquietações, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG, em 2001, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Escolares, onde ao estudar mais profundamente sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, tive a oportunidade de compreender as nuances que envolvem a proposta de ensino da RME de Goiânia.

Portanto, tomamos como base o pressuposto de que a compreensão das políticas públicas implementadas em Goiânia não pode prescindir de uma análise mais global das políticas públicas educacionais efetivadas no Brasil, bem como compreender o contexto político-social-econômico que direcionou as políticas educacionais, implementadas nos anos 90, marcadas nas suas origens pelas propostas de organização das políticas sociais contidas no paradigma neoliberal.

Nesse sentido, o presente estudo está organizado em três capítulos, compostos como se segue: no primeiro capítulo - **Novos rumos da educação no Brasil: o ensino fundamental em foco** - analisaremos as orientações para a educação, formuladas pelos organismos internacionais nos anos 90, priorizando as indicações do Banco Mundial (BM), por se tratar de um organismo financiador (por isso, indutor) de políticas educacionais em países denominados em desenvolvimento, como o Brasil; e ainda da UNESCO, por ser o organismo da ONU, criado especialmente para pensar a educação nos países membros e com grande legitimidade política para esse fim.

Vários estudos tratam da interferência em maior ou menor grau destas orientações e mesmo das prescrições de organismos internacionais no âmbito da

definição de políticas educacionais no Brasil (TORRES, 1998; CORAGGIO, 1996; FONSECA, 1996; dentre outros). Sem pretender realizar uma análise mecânica e linear, conforme aponta Fonseca (1996), é necessário relativizar essa interferência como imposição externa, uma vez que se depara em consonância (e/ou resistência), em termos de projeto social para o Brasil. Neste capítulo, analisamos também, as ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com relação à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental e da Educação Física.

No segundo capítulo – **As mudanças do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia nos anos 90: uma tentativa de atender às políticas educacionais vigentes** – retomamos a trajetória histórica e política da SME nos anos 90, até o contexto da construção do projeto **Escola para o Século XXI**. Em seguida traçamos os caminhos percorridos na implantação do projeto, e bem como as suas adequações posteriores. Resgatamos também as conquistas da área da Educação Física, tendo em vista a aproximação do nosso estudo com essa área de conhecimento.

Na continuidade desse estudo, o terceiro capítulo - **As percepções das professoras de Educação Física sobre o projeto Escola para o Século XXI**, apresentaremos as percepções das professoras de Educação Física em torno da nova proposta em que estão inseridas na sua prática pedagógica, baseados nos dados levantados a partir das entrevistas realizadas, de modo a ter elementos a responder às questões ressaltadas inicialmente nesse estudo

Nas considerações finais analisaremos as implicações da implantação do projeto **Escola para o Século XXI**, considerando as entrevistas das professoras e

suas percepções acerca do projeto **Escola para o Século XXI**, desde sua implantação até os dias atuais.

Acreditamos que o presente estudo pode contribuir significativamente para a compreensão do projeto **Escola para o Século XXI** e das mudanças propostas para o ensino fundamental na RME de Goiânia.

### **Aspectos metodológicos**

Os objetivos propostos e as questões eleitas para a discussão orientam este estudo para a linha metodológica qualitativa, cujo delineamento decorre da necessidade do levantamento de dados descritivos e explicativos obtidos no contato direto da pesquisadora com a situação pesquisada.

Para se aproximar do universo da pesquisa e não perder dados significativos, o percurso escolhido deve estar bem articulado, e se apresenta da seguinte forma: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semi-estruturada.

A pesquisa bibliográfica permitiu, neste estudo, o aprofundamento na literatura pertinente sobre o tema pesquisado, auxiliando-nos a tomadas decisões mais seguras, sobre as direções mais adequadas que deveríamos concentrar nossos esforços e atenções.

Fizemos, também, o uso da análise documental, com o propósito de construir um instrumento de correlação entre a política educacional implantada pela SME de Goiânia e as que foram sugeridas pelo governo federal nos anos 90 a partir das

orientações dos organismos internacionais que lidam com a questão educacional, sendo o projeto **Escola para o Século XXI** o principal.

Entendemos que o documento é algo produzido em um determinado contexto histórico e, como tal, deve ser compreendido. Ao analisarmos um documento, não podemos perder de vista que estamos lidando com expressão de ações humanas contextualizadas. Nessa perspectiva, recorreremos à análise de documentos, onde procuramos primeiramente o acervo da SME na Divisão de Estudos e Projetos, e posteriormente para a seleção dos documentos afins com a pesquisa, que foram disponibilizados para análise e posterior reprodução do material selecionado, sendo eles; Relatórios, Resoluções, Tabelas, Propostas e Projetos, entre outros, num total de dezenove documentos.

A coleta de dados, no caso do presente estudo, levou em consideração a aproximação com o campo de investigação bem como os sujeitos de pesquisa. Para tanto, optamos pela realização de entrevistas com roteiros semi estruturados e gravação em fita cassete, por considerarmos a entrevista uma “[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita de informações sobre determinado tema científico – é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2000, p.107).

Ao fazermos opção pela entrevista (Anexo I a/b), levamos em consideração, conforme Lüdke e André(1986), sua adequação aos estudos qualitativos e o fato de ser esta uma das principais técnicas de trabalho utilizados na educação. Segundo as autoras a entrevista,

[...] mais que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação,

havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (grifo nosso). (Lüdke e André, 1986, p.33)

Assim, por atender aos requisitos básicos dos estudos qualitativos, por facilitar o acesso às informações que buscamos, e por possibilitar a troca de experiências durante a coleta de dados, é que optamos pela entrevista, onde buscamos dados sobre a implantação do projeto **Escola para o Século XXI** e sua ressonância entre os professores de Educação Física da SME.

Vejamos, a seguir, alguns dados básicos sobre a realidade onde desenvolvemos a coleta de dados citada acima.

### **Caracterização da realidade pesquisada**

A cidade de Goiânia está entre as grandes cidades brasileiras com mais de um milhão de habitantes, que já nasceu capital e foi previamente planejada para ser uma cidade jardim. Se destaca no setor educacional, conforme o Censo 2001, por ter viabilizado o acesso ao ensino fundamental à 171.683 crianças, dentre elas 50.225 cursando o ensino fundamental de 1ª a 4ª série na Rede Municipal de Ensino.

A RME divide a cidade de Goiânia em quatro regiões, buscando atender a uma proposta de descentralização da educação em suas decisões burocráticas, estruturais e educacionais. Assim, desde 1995 as cento e sessenta e cinco escolas que compõem a RME estão distribuídas em Unidades Regionais de Ensino (URE), que se relacionam diretamente com as regiões geográficas da cidade de Goiânia. São eles:

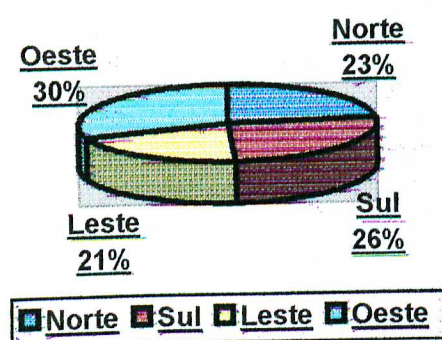


- Norte – Unidade Regional Maria Helena Bretas
- Sul – Unidade Regional Maria Thomé Neto
- Leste – Unidade Regional Central
- Oeste – Unidade Regional Brasil di Ramos

Esta distribuição está representada no gráfico abaixo, de acordo com o número de unidades escolares que compõem cada URE:

**Gráfico I**

**Porcentagem de Escolas Municipais por região**



Para esta pesquisa, quanto às unidades escolares, o levantamento limitou-se àquelas que integram ao projeto **Escola para o Século XXI** e que possuem os Ciclos de Formação desde o início da sua implantação na rede, apresentando desta maneira o maior tempo de trajetória (1998 á 2002) deste nível de ensino dentro da SME. Uma escola em cada região de Goiânia foi selecionada, num total de quatro escolas da RME.

Os critérios para a seleção dos professores que participam da presente pesquisa foram:

1. Terem no mínimo o curso de graduação em Educação Física.
2. Atuarem na escola desde 1998 (no mínimo);
3. Fazer parte do grupo de professores que trabalham no projeto desde sua implantação.

As cinco professoras de Educação Física escolhidas para colaborar com este trabalho possuem como qualificação a formação em nível superior que no caso deste estudo é primordial para a efetivação das análises propostas. Segundo Batista e Codo (1999) a formação inicial é um diferencial bastante significativo em qualquer análise na área educação,

[...] o processo por meio do qual ele se apropria do saber e do saber-fazer, e que significa seu ingresso na **confraria**. É aquele conhecimento que o diferencia dos leigos. Essa apropriação o leva à identificação com os outros educadores, tanto como os diferencia dos leigos e de outros profissionais. [...] o conhecimento e o saber fazer são elementos que estruturam a identidade dos trabalhadores, na medida em que constituem a base daquilo que lhe será exigido socialmente, e que constituirá uma auto-exigência no desenvolvimento de sua atividade de trabalho: a competência profissional. (BATISTA e CODO, 1999, pp. 71, 72).

Com isso não negamos a importância do papel histórico e social desempenhado pelo professor leigo no cenário educacional brasileiro, assim como sabemos que hoje, em vários estados brasileiros o percentual de professores com formação em nível superior não ultrapassa o limite de trinta por cento (30%) do total (MEDEIROS, 2002). Entretanto, para efeito deste estudo e em função das características específicas da realidade pesquisa, optamos por professores graduados.

Das cinco professoras entrevistadas, uma desempenha a função administrativa e atuou diretamente na função de apoio pedagógico da área de Educação Física do Departamento de Educação Física e Desporto da SME. As

outras quatro professoras, trabalham nas escolas municipais distribuídas uma em cada URE. As professoras podem ser assim caracterizadas:

### Quadro I

#### Caracterização das professoras pesquisadas

Nome	Ingresso na SME	Tempo de serviço na SME	URE	Conclusão da graduação	IES
Karinny	1996	08	Brasil di Ramos	1993	ESEFEGO
Marina	1991	11	Central	1991	ESEFEGO
Elísia	1985	17	SME	1983	ESEFEGO
Soares	1992	10	Maria H. Bretas	1981	ESEFEGO
Marcela	1992	10	Maria Thomé	1990	ESEFEGO

As cinco professoras entrevistadas<sup>1</sup>, têm em comum sua formação inicial em Educação Física, realizada na mesma instituição, Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO).

A professora Karinny é a mais nova na rede, teve seu primeiro contato com o trabalho na RME como professora substituta em 1996, passando no concurso no mesmo ano, assumindo, então, como professora efetiva em 1997 permanecendo na mesma escola desde então. Ela formou-se no ano de 1993 e concluiu sua especialização em Educação Física escolar em 2001. Atualmente tem 32 anos.

A professora Marina nasceu em 1969, terminou sua graduação em 1991 e começou seu trabalho na RME no mesmo ano. No ano seguinte fez especialização em Educação Física Escolar e está na mesma escola desde 1991. Essa professora ministrava aulas de dança e ginástica em academias de Goiânia, atualmente só trabalha na RME.

A professora Elísia entrou na RME em 1985 onde assumiu a CEFD, permanecendo lá até 1998, posteriormente passou pela direção de uma escola da

<sup>1</sup> Nomes fictícios escolhidos pelas professoras entrevistadas.

SME e atualmente trabalha no Conselho Municipal de Educação de Goiânia. A professora nasceu em 1962 é especialista.

A professora Soares, terminou a graduação em 1981, tem especialização em natação, trabalha na RME desde de agosto de 1992, na mesma escola. Essa professora é a única que trabalha em outro local, ela tem vínculo com a Secretaria Estadual de Educação, onde no momento ministra aulas de artes, em virtude das escolas do estado não terem a disciplina Educação Física no período noturno. Antes de ingressar no serviço público ela trabalhava com natação em clubes particulares em Goiânia.

A professora Marcela, nasceu em 1965, terminou sua graduação em 1990 na ESEFEGO e atualmente está fazendo o curso de especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal de Goiás (UFG). Entrou na RME em agosto de 1992, e lecionou em duas escolas antes da atual. Nesta escola que efetivou-se a pesquisa ela leciona a sete anos .

As entrevistas foram realizadas durante o mês de agosto de 2002, respeitando a disponibilidade das entrevistadas quanto a dias, horários e locais. A duração das entrevistas foi bastante diversificada, entre cinqüenta minutos e duas horas.

Ao ser entrevistada, a professora Elísia, sentiu-se mais a vontade em falar livremente sobre o tema (a estruturação da Educação Física na SME), não seguindo o roteiro proposto; ela abrangeu também várias questões relativas ao projeto **Escola para o Século XXI**, contribuindo significadamente, junto com as demais professoras para as análises do projeto em questão.

As outras quatro professoras solicitaram a leitura antecipada do roteiro de entrevista para em seguida respondê-lo. Após cada entrevista, partimos

imediatamente para sua transcrição e análise, confrontando os dados obtidos nas diferentes entrevistas.

A sistematização e análises dos dados coletados ofereceram subsídios importantes, e ao mesmo tempo, provocaram perguntas que, certamente, poderão ser objeto de pesquisas futuras

## CAPÍTULO I

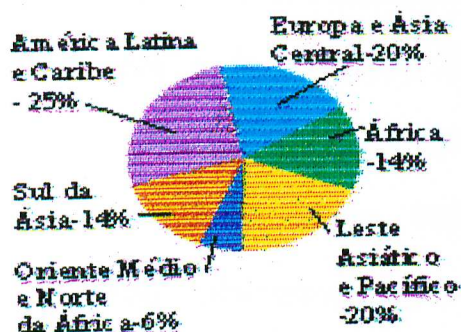
### NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO

Ao analisarmos as políticas implementadas no campo educacional brasileiro, devemos levar em consideração o contexto mais amplo no qual se dá a elaboração de políticas públicas educacionais. Neste sentido, este capítulo tem como objetivo discutir a orientação das políticas educacionais sugeridas por organismos financeiros internacionais para países como o Brasil. Dentre eles, podemos destacar o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (BM), considerando este último como o mais expressivo para analisar a proposta deste capítulo. Também serão analisadas as diretrizes emanadas de organismos não financeiros, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), procurando compreender as relações dessas orientações com as políticas empreendidas no campo educacional brasileiro.

Com efeito, esses organismos têm influenciado diretamente o orçamento dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, trazendo um direcionamento para as políticas orçamentárias, conforme está constatado no gráfico abaixo:

Gráfico II

**Empréstimos por Região BIRD/  
AID - Exercício Fiscal 2000**



Fonte: BM/INEP

Essa discussão busca compreender em que medida a implantação dos rumos da educação no Brasil, traçados a partir da influência destes organismos internacionais, tanto no âmbito do Governo Federal quanto no âmbito do Governo da cidade de Goiânia, contribuiu para a estruturação de novas metas educacionais.

O alinhamento das reformas educativas conservadoras no Brasil com o BM é antigo, porém, nos anos 90, essas reformas foram marcadas principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, quando as políticas educacionais passaram a ser direcionadas para a educação básica, prioridade definida pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Observa-se que a universalização da educação básica tem sido destacada de forma recorrente pelos governos, sobretudo de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e dos demais países da América Latina, na busca de melhorar os índices de escolarização. Nesse contexto, ainda nos anos 90, os discursos e mesmo as ações na área educacional recolocaram a educação básica no centro das atenções, dando um enfoque maior à população excluída do processo de escolarização, ora com concepções que estabelecem vínculo direto entre a escolarização e a condição social, considerando a primeira mais determinante do que a segunda, ora pelo viés

econômico, associando as necessidades do novo padrão de acumulação capitalista à redução dos gastos sociais por parte do Estado.

Moraes (2000) afirma que o direcionamento da política educacional atende ao processo de rearticulação produtiva e à expansão da hegemonia neoliberal, acelerado em meados dos anos 70 (nos Estados Unidos e na Inglaterra) e de forma mais acirrada nos anos 80, na América Latina, onde as primeiras grandes experiências de ajuste neoliberal tinham sido ensaiadas (no Chile, na Argentina e na Bolívia). No Brasil, em especial, esta rearticulação parecem configurar-se desde 1989 (nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso), sob o argumento de resguardar a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento e possibilitar a inserção desses países no mercado mundial, numa perspectiva de subordinação, com reformas e ajustes econômicos necessários na época.

O BM, considerado “o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros” (SOARES, 1998, p.15), passou a exercer grande importância nos anos 90, não só pelo volume de empréstimos e abrangência de suas áreas de atuação, mas também em função do importante papel que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

A partir dos anos 90, o Banco Mundial (BM) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileira. Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha junto aos países mais pobres, como estratégia do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa. (FONSECA, 1997, p. 46)

Verifica-se que a importância política do BM, especialmente junto ao setor educacional, teve sua maior expressividade nos anos 90, justificando a necessidade



de um direcionamento para a educação básica nesta década para os países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil.

Neste momento, interessa-nos analisar o modelo de reforma educativa proposto pelo BM para os países em desenvolvimento, e destacar como este órgão redimensiona a visão de educação em uma perspectiva mercadológica, tendo em vista a sua condição de financiador e, conseqüentemente, indutor das políticas no campo educacional.

### **1.1 A educação na perspectiva do Banco Mundial (BM)**

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. A importância dessa influência, como já ressaltamos, especialmente no campo das políticas sociais atuais e da educação, transformou-o, nos anos 90, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, o que a fez ocupar, de maneira incisiva, o espaço que, anteriormente, era destinado apenas à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como agência das Nações Unidas especializada em educação, ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que revelam maior sensibilidade em relação às questões sociais "No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente

como fator essencial para a formação de **capital humano**<sup>2</sup> [...]” (SOARES, 1998, p. 30, grifo do autora).

O período de projetos na área da educação básica foi que justificou ao BM, por razões de ordem econômica, para a promoção de políticas que erradicassem a pobreza, reduzissem a desigualdade social e promovessem o desenvolvimento sustentável no país. Podemos constatar isso nos próprios documentos do BM quando ressalta que:

a educação básica é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a **capacidade produtiva** das sociedades, suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para **reduzir a pobreza**, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...]. (BM, 1992:2 apud HADDAD, 1998, p.131, grifos do autor)

Espera-se, segundo esta lógica, que a educação possa vir a oferecer uma maior oportunidade às pessoas de se tornarem mais produtivas e de melhorarem a qualidade de vida delas, o que, conseqüentemente, contribuiria diretamente para a redução da pobreza.

As propostas do BM para a educação são destacadas por Torres (1998) como um pacote de medidas que buscam enfrentar os desafios fundamentais, levantadas pelo próprio BM, e que afetam os sistemas educativos dos países em desenvolvimento. Baseado em tais desafios, o BM prioriza seus componentes e define suas estratégias para uma reforma educativa<sup>3</sup>. Para essa reforma nos países em desenvolvimento, foram definidos quatro desafios fundamentais para a

<sup>2</sup> A Teoria do Capital humano, segundo Gentili (1998, p.104), “colocou, de forma precisa e unidirecional, a relação entre educação e desenvolvimento econômico [...]. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o “possui”.

<sup>3</sup> Na ótica do Banco Mundial a reforma educativa é entendida como reforma do sistema escolar.

educação, na ótica do BM: a) o acesso, preocupação restrita ao ensino fundamental, objetivo que, para o Banco, já está quase alcançado pela maior parte dos países (permanecendo como um desafio particularmente sério à África); b) a eqüidade, em relação aos pobres, meninas e minorias étnicas; c) a qualidade, vista como um problema generalizado que afeta os países em desenvolvimento como um todo; d) a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas, abrangendo então desde as esferas macroeconômicas até a sala de aula.

O norteamento dado à reforma educativa indicada pelo BM é tanto inevitável como também urgente. Ele vem estimulando os países em desenvolvimento a concentrarem os recursos públicos na educação básica por entenderem ser ele um elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo, possibilitando maiores benefícios socioeconômicos para um maior número de pessoas. Segundo o documento do BM,

já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal neste níveis. (BM, 1995: XIII apud TORRES, 1998, p.132)

De acordo com o mesmo documento, apenas a Europa, a Ásia Central e outros poucos países na Ásia Oriental e no Oriente Médio conseguiram uma matrícula quase universal em educação secundária. Na América Latina, apenas 47% (dados da UNESCO, 1991) dos alunos que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental terminaram essa etapa da escolarização básica.

Esses dados preocupantes para a educação no Brasil apontaram para uma reestruturação da educação básica com ênfase na quantidade e na qualidade do ensino. Veremos a seguir as principais ações para essa proposta.

### 1.1.1 A ênfase na educação básica

É necessário analisar o conceito de educação básica devido à diversidade de acepções que esse termo possui e a seus usos diferenciados dentro do próprio BM e das agências internacionais de cooperação, e também para o nosso entendimento no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em 1988, o BM realizou no Brasil um estudo regional referente ao setor educativo no qual “a educação básica geralmente refere-se à instrução em leitura, escritura e cálculo para jovens e adultos à margem do sistema escolar” (BM, 1988:X, apud Torres, 1998, p.132). Esta denominação passou a ser reservada a jovens e adultos. Em 1995, a educação básica passou a ser o equivalente, no Brasil, ao ensino de primeiro grau, na qual os financiamentos já priorizavam esta etapa da escolarização. De acordo com a autora,

no último documento sobre política (1995) chama-se educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária, estimando-se que a aquisição de **conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade** se dá no equipamento escolar e requer aproximadamente oito anos de instrução. (TORRES, 1998, p. 132, grifo da autora)

Desta maneira, ficou excluída a educação de jovens e adultos, anteriormente ressaltada, e centralizou-se na educação básica da criança. Neste mesmo documento (BM, 1995:X), o BM, "reconhecendo que as políticas devem ser diferentes em cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico e político", flexibilizou o tempo escolar, as grades curriculares, dentre outros, adequando-os a cada região do país.

No Brasil, o sistema escolar compõe-se, desde 1996, da educação básica e da educação superior. A educação básica é composta: a) pela educação infantil, abrangendo crianças na faixa etária de zero a seis anos; b) pelo ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, e c) pelo ensino médio, com duração de três anos, etapa final da educação básica (LDB, 1996).

A prioridade depositada pelo BM na educação básica no Brasil possui duas finalidades: a primeira é "produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho; a segunda é servir de base para sua posterior educação" (BM apud TORRES, 1998, p 131). O mesmo documento ressalta que os atributos à educação básica incluem um nível básico de competência em áreas gerais, tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas, podendo essas habilidades serem aplicadas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a concepção de educação básica sugerida pelo BM restringe a educação ao âmbito escolar e à escola de primeiro grau revista e refeita durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, (Jomtiem, 1990), onde foi proposta a inclusão da educação básica para crianças, jovens e adultos, iniciando com o nascimento, permanecendo por toda a vida e ultrapassando o âmbito escolar (Veja quadro II).

**Quadro II**  
**Educação Básica**

Visão restrita	Visão ampliada (JOMTIEN)
Dirige-se a crianças.	Dirige-se a crianças, jovens e adultos..
Realiza-se no equipamento escolar.	Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar.
Equivale à educação de primeiro grau ou a algum nível escolar estabelecido.	Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente aprendido.
Garante-se através do ensino de determinadas matérias.	Garante-se através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
Reconhece como válido um único tipo de saber: o adquirido no equipamento escolar.	Reconhece diversos tipos e fontes de saber, incluídos os saberes tradicionais.
Limita-se a um período da vida de uma pessoa.	Dura a vida toda e se inicia com o nascimento.
É homogênea, igual para todos.	É diferenciada (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas).
É estática, mantém-se relativamente inalterada.	É dinâmica, muda ao longo do tempo
É responsabilidade do Ministério da Educação.	Envolve todos os ministérios e instâncias governamentais responsáveis por ações educativas.
Guia-se por enfoques e políticas setoriais.	Requer enfoques e políticas intersetoriais
É responsabilidade do Estado.	É responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações.

Fonte: (TORRES, 1998, p.133 apud Torres, 1993).

Os itens apresentados no quadro acima, relativos à visão ampliada da educação, parecem ter servido de base no Brasil para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996.

Na perspectiva do BM, a qualidade e a eficiência da educação, que se apresentam como eixos norteadores da reforma educativa, estão localizadas nos resultados do desempenho dos alunos, ou seja, no rendimento escolar. Logo, a qualidade da educação seria garantida com a provisão adequada de insumos educacionais, tais como "livros didáticos, treinamento de professores, tempo alocado para aprendizagem e desenvolvimento curricular" (TOMASI, 1998). Essa intervenção se dá efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Os insumos são nove, em ordem de prioridade, elencados por Torres (1998) e determinantes neste processo:

1) bibliotecas; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimento dos professores; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário dos professores; 9) tamanho da sala de aula.

A questão da infra-estrutura, para o BM, nos anos 90, já não é considerada tão importante, pois não melhora o acesso e nem tão pouco a qualidade do ensino. Fica claro para ele que esses insumos educativos são considerados de maneira isolada, não levando em conta a necessária inter-relação dinâmica entre eles. Desse modo, o Banco Mundial recomenda investir prioritariamente em três deles:

- a) aumentar o **tempo de instrução**, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa;
- b) proporcionar **livros didáticos**, vistos como a expressão operativas do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e
- c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a **capacitação em serviço** sobre a **formação inicial** e estimulando as modalidades a distância). (BM apud TORRES, 1998, p. 135, grifos da autora)

A descentralização da administração educacional é outro ponto preconizado pela reforma educativa proposta pelo BM, frente à constatada ineficiência da máquina estatal. No âmbito escolar, a descentralização refere-se aos fatores financeiros e administrativos e prevê autonomia e responsabilidade pelos próprios resultados.

Descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. Em contexto de restrição dos gastos sociais, este movimento de municipalização vem se dando muito mais como um jogo de empurra do que propriamente através de uma política articulada de colaboração entre as diversas instâncias de Governo. (HADDAD, 1998, p. 48)

As orientações do BM, no campo do financiamento, focalizam os gastos sociais na educação básica, com ênfase no ensino fundamental, aumentando então a oferta pública para as novas gerações que hoje estão na escola.

Incentiva-se, ainda, uma maior contribuição e participação das famílias e da comunidade, além de uma maior atuação da iniciativa privada nesse setor. É importante que a escola busque tais participações, que devem resumir-se às contribuições econômicas para a manutenção da infra-estrutura escolar à influência nos critérios de organização da escola e a um maior envolvimento na gestão escolar.

terminada essa discussão, percebemos que alguns indicativos construídos na conferência não estão contemplados nos documentos de política educativa do BM. Evidência disso, dentre outras, é o entendimento de currículo simplesmente como conteúdo e como disciplinas: “o currículo define as matérias a serem ensinadas e fornece um guia geral em torno à frequência e duração da instrução” (BM apud TORRES, 1998, p.141).

Pelo reducionismo na concepção de currículo, que contempla não somente conteúdos, mas também os objetivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, bem como os critérios e métodos de avaliação do referido ensino, entende-se a reforma curricular, na perspectiva do BM, como tarefa restrita ao poder central ou regional e prioriza-se o livro didático como currículo efetivo (TORRES, 1998). O BM opõe-se ao currículo prescrito (o oficial) e ao currículo efetivo (o efetivamente realizado na sala de aula) e orienta que a reforma curricular deve incidir sobre o currículo efetivo e a melhoria dos textos escolares.



Segundo Torres (1998), a reforma curricular centralizada, elaborada por um grupo de especialistas<sup>4</sup>, quase sempre não traduz novas práticas e resultados positivos em sala de aula. Reafirma-se a necessidade de se pensar uma reforma curricular, porém, com outras bases, em que se compreenda o currículo como uma totalidade estreitamente ligada aos processos sociais como um todo. Para tanto, é importante buscarmos formas participativas na construção do currículo, com a compreensão de que o professor deve estar no centro desse processo como participante ativo e dinâmico.

Outro aspecto importante de se questionar no modelo educativo que propõe o BM é o enfoque setorial e, mais precisamente, escolar, com o qual trata o campo educativo, afastando-se da visão intersetorial definida na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990.

A falta de uma visão sistêmica do educativo se torna evidente na própria lógica aplicada pelo BM para argumentar a favor da priorização da educação básica em relação a outros níveis superiores do sistema educativo: **na medida em que o sistema de educação básica se desenvolve tanto em abrangência como em eficácia, pode-se dedicar mais atenção aos níveis superiores.** (BM, 1995: XXII apud TORRES, 1998, p. 181, grifo da autora)

A consequência do enfoque setorial aponta para uma concepção do campo educativo que não apreende sua historicidade, não contempla as tradições teóricas, nem mesmo a própria discussão pedagógica. Nessa perspectiva, a esfera educativa resume-se a um campo “no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidade” (Torres, 1998, p.141).

---

<sup>4</sup> Tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se de maneira geral, na mão de economistas ou profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que os relacionados ao currículo ou à pedagogia.

Pode-se observar, então, de que o modelo educativo que permeia a proposta de melhoria da qualidade da educação, no sentido proposto pelo BM (visão restrita), tem reforçado as tendências de ineficiência, da má qualidade e das desigualdades predominantes no sentido educativo e na cultura escolar convencional, além de reforçar o discurso ideológico que sustenta essas tendências.

O financiamento de projetos educacionais com recursos vindos de acordos com organismos financeiros internacionais pressupõe o cumprimento de uma agenda determinada, em grande parte, pelos interesses dessas agências que se vinculam à esfera econômica.

No Brasil, os recursos oriundos de acordos com o BM para a educação são utilizados em projetos de melhoria da qualidade da educação básica e no incentivo a inovações pedagógicas que, conforme a linha de ação de organismos financeiros, se afinam com os interesses econômicos.

O BM apresenta uma proposta de escola na qual a presença de professores e de uma pedagogia não é contemplada, configurando-se apenas em torno de variáveis observáveis e quantificáveis e afastando-se dos aspectos qualitativos essenciais para a educação. Com a configuração desse papel, torna-se importante e essencial o papel técnico especializado de agências como a UNESCO. A relação com às políticas educacionais nos anos 90 e o enfoque de educação presentes na proposta da UNESCO e na Conferência Mundial de Educação para Todos, partindo dos direcionamentos do BM, contribuíram com importantes indicativos para as mudanças educacionais, numa visão ampliada de educação nos países em desenvolvimento. Vejamos, então, como foi concebida por esses organismos a educação dentro de uma visão ampliada.

## 1.2 A educação no limiar do século XXI

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos constitui, como já foi dito em um importante referencial para a política educacional dos organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) e define a educação básica como prioridade das políticas sociais durante os anos 90, como ressalta Coraggio (1996).

Nesta proposta, a educação básica, vista como um instrumento essencial para a ampliação da capacidade cognitiva dos educandos, tem como objetivo estabelecer as bases para o desenvolvimento humano, além de considerar seu papel na proteção contra as condições de degradação humana, uma vez que deve

[...] proporcionar aos pobres e despossuídos o indispensável para satisfazer suas necessidades básicas de subsistência, eliminar as fontes da marginalização e desvantagens sociais, proteger o meio ambiente e deter a explosão demográfica[...]evitar um mundo em que somente uma elite possa viver com saúde, segurança e prosperidade; todos os povos devem poder desenvolver suas possibilidades humanas e contribuir para modelar sua sociedade. (apud CORAGGIO, 1996, p.74)

Os Estados Membros que compõem os organismos internacionais e organizadores da Conferência (Unicef, UNESCO, PNUD, BM) firmaram compromissos através do documento Declaração Mundial de Educação Para Todos, de satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs), que deveria orientar o planejamento e a definição de políticas educativas nos países em desenvolvimento que faziam parte deste acordo. O documento define as NEBAs como sendo "os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo" (CORAGGIO, 1996, p.72).

A declaração indica ainda que as NEBAs<sup>5</sup> não podem ser definidas de maneira universal, mas, sim, por referência a situações particulares ou ainda a projetos e mudanças dessas situações definidas pela comunidade local. Define-se como elementos fundamentais que expressam essas necessidades,

tanto os **instrumentos** fundamentais de aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a resolução de problemas), como **conteúdo básico** de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) os seres humanos necessitam para poder sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (apud CORAGGIO, 1996, p.77 grifos do autor)

De acordo com Coraggio (1996, p.78), no documento de Jomtien, "a educação para satisfazer essas NEBAs é vista como um direito e uma responsabilidade social". Assim, a iniciativa de Jomtien reúne organismos que apresentam concepções diferenciadas de amplitude no campo educativo em um único compromisso no qual predomina a visão ampliada dos organismos ligados à ONU (UNESCO, Unicef e PNUD).

Para Miranda (1997), a partir dos anos 90, vislumbra-se a emergência de um novo paradigma de conhecimento, explicitado nos documentos dos organismos internacionais ligados à ONU (Declaração de Jomtien; CEPAL/UNESCO, 1982), que conta com a participação dos países em desenvolvimento no mercado mundial. Assim, o paradigma principal para definir prioridades no campo educativo, de forma especial dos países em desenvolvimento, constitui-se em um meio de reafirmação dos interesses presentes na revolução tecnológica e no processo de globalização.

Os conhecimentos passam a ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar-se), o

---

<sup>5</sup> Sobre os NEBAs, ver UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990.

que revela uma concepção de conhecimento definido como mais operativo, interativo, comunicativo, global e cognitivo para atender às novas necessidades impostas pelos avanços tecnológicos.

Esses direcionamentos das políticas educacionais, nos anos 90, em âmbito mundial e local, utilizam termos e conceitos imprecisos na definição do que constitui as NEBAs. Miranda (1997) destaca uma série de conflitos sociais subjacentes nesta proposta :

[...] a ênfase dada, nas NEBAs, às necessidades pessoais, sem explicitar as necessidades sistêmicas; o grande destaque dado à noção de aprendizagem, em prejuízo da consideração da relação ensino-aprendizagem; a ausência de explicitação da diferença entre as necessidades formuladas e as demandas e possibilidades efetivas da população. (MIRANDA, 1997, p. 42)

Em 1996, foi divulgado pela UNESCO o Relatório Educação: um tesouro a descobrir, reafirmando as proposições da Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse relatório foi produzido por uma comissão internacional designada pela UNESCO e presidida por Jacques Delors, com o objetivo de "refletir sobre educar e aprender para o século XXI" (DELORS *et alii*, 2001, p.268). Assim, além da definição de princípios, de concepções e de rumos nos quais se devem pautar as políticas e as ações na esfera educacional, apresentou-se também sugestões e recomendações em forma de relatório que poderiam servir de renovação e ação sobretudo para os governos.

O discurso preconizado pela UNESCO por meio desse relatório apresenta-se permeado de apelos à paz mundial, à promoção de um desenvolvimento humano mais harmonioso, à compreensão mútua, ao fortalecimento dos alicerces da democracia. Refere-se, com freqüência, à aldeia global como resultado de um processo irreversível de globalização" que exige respostas globais e a construção de

um mundo melhor – ou menos mal” (DELORS *et alii*, 2001, p.195), sem, contudo, discutir a possibilidade histórica dessa construção nos dias atuais. A educação, em meio a essa discussão, “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (*ibidem*, p.11).

Outra preocupação constante no relatório é quanto à cooperação mundial e ao papel dos organismos internacionais. Nesse sentido, recomenda-se “a aplicação à educação de uma porcentagem mínima de verbas destinadas à ajuda ao desenvolvimento (um quarto do total) (DELORS *et alii*, 2001, p.30). Esse investimento ainda não deveria acontecer com o fim da assistência, mas através de parcerias com o objetivo de participar do desenvolvimento social do país. No entanto, apesar de discutir com o aspecto excludente e subordinado do processo de globalização econômica em curso, essa recomendação não demonstra o caráter de instituição financeira que orienta a ação de organismos, como o BM, em uma sociedade que vive esse tipo de globalização e na qual predomina a existência de mercados financeiros extremamente voláteis.

A produção tecnológica, bem como o seu acesso, aparece com ênfase no relatório como uma das importantes responsabilidades atribuídas à educação. A comissão responsável pela elaboração deste documento utiliza-se do termo impacto para definir a presença das novas tecnologias, considerando uma verdadeira revolução que afeta tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas à educação e à formação. Discutindo o impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação, o relatório afirma que

A comissão não poderia analisar as principais opções sociais que a educação tem de enfrentar sem recordar a importância que convém dar às novas tecnologias da informação e da comunicação. A questão ultrapassa, de fato, o contexto da sua simples utilização pedagógica e implica uma reflexão de conjunto sobre o acesso ao conhecimento no mundo de

amanhã. [...] as sociedades atuais são pois hoje, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. [...] podem, em especial, combinar uma capacidade elevada de armazenagem de informações com modos de acesso quase individualizados e uma distribuição em grande escala. (ibidem, pp. 186-187)

Mediante todas as preocupações já relacionadas, para a UNESCO o relatório considera que a educação no século XXI

Deve transmitir [...] saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva pois são as bases da competência do futuro [...] encontrar e analisar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações [...] e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. (DELORS *et alii*, 2001, p.89)

Nessa perspectiva, novos objetivos são atribuídos à educação no limiar do novo século. A esse respeito, o relatório informa:

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapassasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição das capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (ibidem, p.90)

Para cumprir suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que constituem os pilares do conhecimento do indivíduo, a educação ao longo de toda a vida<sup>6</sup>. São elas:

a) Aprender a conhecer significa dominar os próprios instrumentos do conhecimento, valendo-se do progresso científico e das novas formas de

<sup>6</sup> O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa à distinção tradicional entre a educação inicial a educação permanente e deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. (DELORS, 2001)

atividade econômico-sociais. Refere-se a uma cultura geral vasta e ao domínio profundo de poucos assuntos, sem fechar-se em outros campos (aprender a aprender);

b) Aprender a fazer é uma competência mais ampla que a profissional, uma preparação para o imprevisível, com ênfase nas relações interpessoais; ressalta a alternância entre escola e trabalho;

c) Aprender a ser visa a procurar se conhecer e a se compreender melhor, buscando autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal e comportamento no mundo. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa numa perspectiva de destino coletivo;

d) Aprender a viver juntos, por sua vez, refere-se à educação para evitar os conflitos, incentivando a não praticar a violência, a compreender-se mutuamente e mundialmente, ajudando e estabelecendo um espírito novo; refere-se ainda à percepção da interdependência, à descoberta progressiva do outro, aos projetos comuns e à gestão apaziguadora.

É indiscutível a relevância dos pontos apresentados nos quatro pilares do conhecimento, conforme a comissão indica. No entanto, importa destacar, diante da perspectiva apresentada pela UNESCO na definição de prioridades e orientações, a evidência de um caráter idealista presente na concepção veiculada por este organismo. Tendo como referencial de análise as condições objetivas de organização social, o avanço da proposta neoliberal defende o fim do estado de bem estar social, substituído pelas propostas de um estado mínimo na condução do processo de reestruturação econômica vivido nas três últimas décadas, imprimindo uma característica mais voltada às exigências do capital e, como consequência,



reduzindo a abrangência do Estado como provedor de políticas sociais em atendimento aos direitos da população de um modo geral. Nessa perspectiva, as políticas sociais do Estado apontam para um caráter assistencialista, focalizando a população mais pobre e, portanto, distanciando-se dos princípios de amplitude conforme orientações da UNESCO.

A partir das considerações feitas anteriormente, destacaremos, a seguir, o elo feito no Brasil para estar em consonância com as propostas dos organismos internacionais aqui analisadas, no sentido de melhorar a educação e o social.

### **1.3 O MEC e a política nacional de educação**

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), segundo Fogaça (1999), procura desempenhar seu papel, propondo ações que busquem oferecer e garantir à população de baixa renda melhores condições de acesso e permanência na escola, assegurando, assim, pelo menos a conclusão do ensino fundamental.

Para atingir esses objetivos, as ações do MEC têm apontado para a melhoria da qualidade de ensino que, por sua vez, envolvem a reestruturação dos conteúdos curriculares através da adoção de parâmetros, da avaliação do desempenho do sistema educacional com a implantação de um sistema de avaliação (SAEB, ENEM etc.) e, não menos importante, das ações que visem à revalorização do magistério e ao aumento da eficiência do sistema através da democratização/descentralização da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

Estes objetivos, referidos principalmente ao sistema de avaliação e à melhoria da qualidade do ensino, parecem melhorar as estatísticas educacionais pois, tomando por base estas estatísticas, a

[...] nova política de avaliação do rendimento escolar, que equivale, na maioria das redes públicas, à promoção automática, na medida em que nenhum dos fatores que contribuem para a má qualidade do ensino foi de fato superado nesses cinco anos de FHC. [...] Por outro lado, o governo estará satisfeito tanto porque poderá lançar mão de dados estatísticos de Primeiro Mundo, nos quais praticamente 100% dos que iniciaram a primeira série terão concluído a oitava, quando porque, desta forma, se atenderá à racionalidades econômica: ao tornar secundária a questão do aproveitamento escolar, o governo cria as condições necessárias para gastar com cada aluno exatamente o equivalente às oito séries ursadas, acabando com o que hoje se considera como um desperdício. (FOGAÇA, 1999, pp.60-61)

Alguns fatos apontam que o significado das reformas educacionais para os países em desenvolvimento – como a descentralização, a capacitação dos professores em serviço, os livros didáticos, os guias curriculares, a educação à distância, a prioridade ao ensino fundamental, o assistencialismo ou a privatização dos demais níveis de ensino – acaba sendo universalizado como receituário único para todos, independente da história, cultura ou condição de infra-estrutura de cada país.

Um dos fatores que pode influenciar esse contexto seria o fato de que “são economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas” (TOMASI, WARDE e HADDAD, 1998, p.12). As propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. Tal fato também é constatado por Rosemberg (2000)

A partir dos anos de 1970, a UNESCO mudou o perfil dos acesores chamados para atuarem na área da Educação Infantil: a predominância europeia cedeu lugar à norte-americana; psicólogos e educadores (Wallon,

Piaget, Zazzo) foram sendo substituídos por economistas. (ROSEMBERG, 1998 apud Rosemberg, 2000)

O direcionamento das políticas do setor social, com o objetivo de desconcentração de obrigações financeiras nos poderes públicos, parece atingir as políticas educacionais. Esse processo assume algumas características distintas em razão da condição estratégica que a educação passa a fazer parte, sobretudo em um contexto de reordenação produtiva e de exigência que a educação escolar assume para a formação da força de trabalho.

No contexto dessas orientações gerais, inscrevem-se as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessários: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social: b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embevecer o campo educativo da lógica do campo econômico c) subjugar os estudos, diagnóstico e projetos educacionais a essa mesma lógica. (TOMASI, WARDE e HADDAD, 1998, p.11)

Diante desta proposta/financiamento/investimento elaborada pelos organismos internacionais e sendo o Brasil um país que já mantinha uma aproximação com eles, fez-se necessário um ajustamento de políticas públicas internas para atender a essas propostas de mudanças na educação básica e que fosse além de uma normatização para a educação no limiar do século XXI. Dessa maneira, o Governo Federal viabilizou o aprofundamento dessas mudanças, tendo como alicerce a realidade brasileira.

### 1.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: linhas norteadoras para o ensino fundamental

Procurando atender à orientação dos organismos internacionais e da nova LDB nº 9.394/96, em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou, em nível nacional, um documento com a finalidade de apresentar linhas norteadoras para o ensino fundamental, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A expressão Parâmetros Curriculares Nacionais é utilizada como sinônimo de pontos comuns, ou seja, referências pedagógicas comuns que caracterizariam a educação em todas as regiões do país:

[...]. o termo **parâmetro** visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõe e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os **pontos comuns** que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (PCNs, 1998, p.49, grifo nosso)

O termo currículo é:

[...] a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. (ibidem, p.49)

Os PCNs são um conjunto de documentos que se propõem à criação de parâmetros norteadores para as ações educacionais do ensino fundamental. Referem-se à direção do processo de formação humana nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, sendo composto pelos seguintes documentos: Documento Introdutório, Documento de Convívio Social e Ético e Documento Específico de cada Área de Conhecimento do Ensino Fundamental

(língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e Educação Física).

Como justificativa da necessidade da elaboração de parâmetros para o currículo escolar, é apresentada uma análise sobre a educação no mundo, baseada em acordos e documentos de organismos internacionais com os países pobres. Entre esses documentos, apresenta-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos que, por sua vez, são fruto da

[...] Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial onde se firmou compromisso de desenvolver propostas na direção de "tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (PCNs, 1998, p.19)

E também da Declaração de Nova Deli que é

[...] assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo em que reconhece a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural. (ibidem, p. 19)

Os PCNs contaram também com a sistematização de um conjunto de princípios teóricos e filosóficos e com recomendações para a elaboração das reformas educacionais necessárias no Brasil, utilizando como sustentação o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. A sua elaboração encontra-se respaldada na Constituição de 1988 quando aponta

[...] a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (ibidem, p.49)

Outro documento que foi de fundamental importância para a sua elaboração

foi o Plano Decenal de Educação para Todos que, "elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país" conforme afirma os PCNs (1998, p.19). E, por fim, a LDB nº 9.394/96 determina a elaboração de diretrizes norteadoras dos currículos de forma a assegurar uma formação básica comum (RODRIGUES, 2001).

Tais desdobramentos serviram como justificativa para a elaboração dos PCNs que, devidamente amparados por dados recentes sobre a educação brasileira, revelam as desigualdades regionais, o baixo aproveitamento escolar, a defasagem idade/série, os índices de evasão e a repetência. Esses indicadores apontaram para a necessidade de construção de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, configurando-se como instrumento para a melhoria da qualidade da educação nacional.

O processo de elaboração dos PCNs contou com a participação de educadores brasileiros situados no contexto das discussões pedagógicas atuais e se dividiu em duas fases. A primeira fase caracterizou-se pela elaboração de versões preliminares analisadas e debatidas por professores de diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, instituições governamentais e não governamentais. A segunda fase pautou-se pela elaboração da última versão do documento, considerando as críticas e sugestões apresentadas pelos pareceristas.

O Documento Introdutório dos PCNs apresenta os pressupostos gerais da proposta do MEC. Este documento é organizado em cinco partes, das quais a primeira trata da educação no mundo e no Brasil e apresenta dados sobre a conjuntura mundial e brasileira, ressalta o analfabetismo e as baixas taxas de escolarização. Esses dados justificam a necessidade de uma reforma educacional e a importância dos parâmetros como o referencial curricular nacional para o ensino

fundamental. O Documento Introdutório compreende também as finalidades e os conteúdos dos PCNs com relação às diferentes áreas do conhecimento, os temas transversais, os objetivos do ensino fundamental e a constituição de uma referência curricular com relação à concepção de ensino e aprendizagem, aos objetivos, aos conteúdos, aos critérios de avaliação e às orientações didáticas.

Os PCNs concretizam como projeto educativo da escola sobre os aspectos do trabalho da comunidade escolar e sobre a organização do trabalho na escola. Tratam também dos temas referentes à adolescência e juventude na sociedade atual e na escola como espaço de construção de identidades e projetos para reflexão sobre questões juvenis, tecnologias da comunicação e informação na sociedade, na educação, na vida e na escola.

Este Documento Introdutório aponta a possibilidade de escolarização por ciclos de aprendizagem, "sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental" (PCNs 1998, p. 10). Essa proposta permite compensar a pressão que o tempo faz, distribuindo os conteúdos de forma mais adequada e em tempos mais flexíveis, buscando, desta forma, introduzir os educandos numa estrutura curricular que privilegia a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as diversidades socioculturais e de idade deles.

Esse caráter facultativo é coerente com as determinações da nova LDB nº 9.394/96, no artigo 32, § 1º: "É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos". Essa questão se evidencia claramente no Artigo 23, Seção I, das disposições gerais.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1996, p.20)

Neste processo de ciclagem, procura-se eliminar uma possível ruptura e fragmentação dos conhecimentos culturalmente produzidos, introduzindo, como já foi dito, os educandos numa estrutura curricular que privilegie a continuidade no processo de ensino aprendizagem, respeitando as diversidades culturais e de desenvolvimento dos educandos.

Portanto, observa-se que o objetivo geral dos PCNs é ser referência para todos os níveis da educação brasileira, direcionando à formação de professores, à avaliação do ensino-aprendizagem, aos projetos pedagógicos das redes estaduais e municipais, à escola e ao professor em sala de aula.

Os objetivos dos PCNs são considerados pontos de partida para refletir sobre qual é a formação que se pretende proporcionar aos alunos as possibilidades de um bom convívio social. O objetivo geral do ensino fundamental une-se ao do objetivo geral de cada área, ao de convívio social e ético (que se desdobram em objetivos de ensino em ciclos) e à aqueles mais específicos aplicados na sala de aula. De acordo com o documento introdutório,

[...] as capacidades expressas nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referências gerais e demandam ações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das Secretarias Estaduais e Municipais, bem como das escolas, a fim de atender as demandas específicas de cada localidade. (PCNs, 1998, p.74)

Potencializando a capacidade dos alunos, ajusta-se a maneira de selecionar e tratar os conteúdos para auxiliá-los a desenvolver ao máximo as suas possibilidades, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, estética e as de relação interpessoal e de inserção social. Para atender a estes objetivos, por exemplo, o ensino da Educação Física "desenvolve capacidades físicas, que lhe possibilitam



expressar emoções e utilizar o corpo, de modo seguro e adequado, em diferentes atividades de trabalho e lazer” (ibidem, p.73).

Ao aprender a resolver problemas e a tomar atitudes em relação às metas que quer atingir, o aluno faz aquisições progressivas de códigos de representação e a escola, deste modo, auxilia o aluno a se adequar às várias vivências a que são expostos no universo cultural em que estão inseridos.

Nos PCNs, os critérios de avaliação da aprendizagem devem considerar

as expectativas de aprendizagem, [...] a organização interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social [...], na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. (PCNs, 1998, p.80)

A avaliação, neste sentido, passa a exercer para o professor a função de subsidiar e orientar a intervenção pedagógica para o aluno como instrumento de conscientização de consciência, de conquistas, de dificuldades e possibilidades para a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, a avaliação possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (Cf. PCNs, 1998).

O documento introdutório sugere também uma avaliação inicial (diagnóstica) e final para cada etapa do Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, recomenda-se a utilização de uma diversidade de instrumentos e situações avaliativas bem como de diferentes linguagens (verbal, oral, escrita, gráfica, numérica e pictórica). Sugere, finalmente, observações sistemáticas, análise da produção dos alunos e esclarecimento dos conteúdos e expectativas de aprendizagem para os alunos.

Dá-se também uma grande ênfase ao papel da escola para a formação dos

alunos socialmente críticos, sendo, dos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO, o convívio social, o aprender a viver juntos, o mais importante.

Pelos PCNs, a função social da escola passa pela aproximação de conteúdos socioculturais de maneira crítica e construtiva e, pela reconstrução dos conhecimentos para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, essa visão leva-nos a crer que a educação forma o trabalhador para o mercado, secundarizando a possibilidade de formação de um cidadão.

No que diz respeito à concepção de ensino e aprendizagem desejáveis para a escola, o documento é centrado no aprender e ensinar, construir e interagir, se aproximando de uma perspectiva construtivista que é considerada como um conjunto de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humanos.

A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. (PCNs, 1998, p.72)

Nesse sentido, reafirma-se o construtivismo, delimitado a partir da teoria genética de Jean Piaget e de seus colaboradores, como a base da concepção de ensino e aprendizagem. Entretanto, o documento não considera apenas essa teoria como referência para a proposta, delimitando-o a partir de outros enfoques cognitivos, como o da

[...] teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo

central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (PCNs, 1998, p. 71)

No que se refere à área específica da Educação Física, é necessário para esse estudo buscar as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares específicos da Educação Física (PCN/EF) para subsidiar a aproximação da prática pedagógica dos professores de Educação Física da SME e do referido projeto **Escola para o Século XXI**.

### 1.3.2 A Educação Física: que caminho mostra o PCN/EF

O PCN/EF está dividido em duas partes. Na primeira parte, os princípios que norteiam o ensino fundamental mostram as influências, as tendências pedagógicas e o quadro atual da Educação Física escolar que aponta para a cultura corporal de movimento como seu objeto de estudo, relacionando-a com os temas transversais. Apresenta também, de forma geral, aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais relacionados à metodologia, aos conteúdos, aos objetivos e à avaliação.

A segunda parte trata de critérios para a seleção de conteúdos, dos blocos de conhecimentos em que se organizam os elementos da cultura corporal de movimento, dos objetivos, da metodologia, da avaliação e das orientações didáticas para o ensino da Educação Física.

Neste documento, a Educação Física é caracterizada historicamente através das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e crítica que

aparecem em oposição às vertentes tecnicista, esportivista e biologicista. Entretanto, estas três últimas são apenas citadas, enquanto as outras são resumidas de maneira superficial.

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenha enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (PCN/EF, 1998, p. 22)

Rodrigues (2001), ao analisar os PCN/EF, retrata que a abordagem psicomotora para a área da Educação Física,

[...] representou um **avanço**, pois possibilitou uma maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Significou, também, **desvantagem**, porque representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, da dança, da ginástica e dos jogos fosse, em si inadequado para os alunos. (Rodrigues, 2001, p.75, grifo nosso)

Entretanto, a psicomotricidade trouxe grande contribuição para a constituição da abordagem construtivista, que foi influenciada pela inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano.

Na perspectiva construtivista, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, e para cada criança a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. Nesta concepção, a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio. Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização. (PCN/EF, 1998, p.24)

A abordagem desenvolvimentista de Go Tani, conforme PCN/EF (1998), tem

como finalidade proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor se adapte às demandas e às exigências do cotidiano, ou seja, corresponder aos desafios motores, aprender a se movimentar de acordo com um determinado padrão de habilidades motora. A contribuição dessa perspectiva para a Educação Física é que, a partir dela, a adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias começou a ser melhor difundida.

As abordagens críticas<sup>7</sup> por sua vez, presentes no PCN/EF, propõem a superação das contradições e injustiças sociais e levantam questões de poder, interesse e contestação. Valorizam também a contextualização dos fatos e do resgate histórico e preocupam-se com as implicações valorativas e ideológicas do conhecimento.

Busca possibilitar a compreensão, por parte do aluno, de que a produção cultural da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo. Essa reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico porque propõe uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações. (PCN/EF, 1998, p. 25)

Essas abordagens, no âmbito da Educação Física, parecem ter proporcionado, segundo o documento,

[...] uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à natureza de seus conteúdos quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, foram englobados objetivos educacionais mais amplos, não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual, e conteúdos mais diversificados, não só restritos a exercícios ginásticos e esportes. (PCN/EF, 1998, p. 26)

---

<sup>7</sup>As abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada à

Neste sentido, o PCN/EF parece contraditório por trazer para a área uma forte conotação etapista que não corresponde aos objetivos que são propostos para o trabalho sob a forma de ciclos, ou seja, não aponta para a superação das perspectivas tradicionais de desenvolvimento das crianças:

acreditamos que o trabalho com os ciclos tem que trazer uma discussão fundamental sobre como devemos entender o processo de desenvolvimento e aprendizagem, na busca da não seqüenciação etapista do trabalho educativo. (GTA, 1997, p.108)

O Documento Introdutório propõe temas transversais, temas sociais urgentes, uma possibilidade de trato com o conhecimento que também é contemplado no Documento de Convívio Social e Ético, no qual são considerados como critérios de seleção de conteúdos dos PCN/EF, "transformando-se em orientações curriculares, e não em temas a serem trabalhados nos conteúdos, como principiam os PCNs – Documento Introdutório" (SOUSA e VAGO, 1996, p.69).

Quanto aos objetivos da área de Educação Física, os PCNs (1998) sugerem:

- Participar de atividades corporais;
- Repudiar qualquer tipo de violência, adotando atitudes de respeito mútuo;
- Conhecer, valorizar a pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo;
- Adotar hábitos de higiene, alimentação e atividades corporais;
- Solucionar problemas de ordem corporal;

- Reconhecer condições de trabalho que comprometem processos de crescimento e desenvolvimento;
- Conhecer padrões de saúde, beleza e estética corporal presentes em diferentes grupos sociais;
- Conhecer e interferir no espaço de forma autônoma, reivindicar locais, respeitando regras, organizar tempo livre de forma prazerosa.

Particularmente, nos objetivos da Educação Física para o ensino fundamental, observa-se a prevalência de formação de valores, atitudes, habilidades e competências voltadas para a integração entre pessoas e grupos e para o reconhecimento e respeito à diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho.

Ao analisar os objetivos gerais da Educação Física para o ensino fundamental, Rodrigues (2001) chama a atenção para o fato de que

Não se observa a presença da reflexão sobre a cultura corporal de movimento, defendida pelo próprio documento como sendo o objeto de estudo da Educação Física. (RODRIGUES, 2001, p.132)

Os conteúdos são tratados, nos PCNs, como meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir de bens culturais, sociais e econômicos. É por meio deles que os propósitos da escola devem se realizar. Os conteúdos são compreendidos a partir de três categorias: conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes), expressos em blocos e relacionados com o objetivo do ensino fundamental, geral de área e dos ciclos. Os conteúdos sugeridos nos PCN/EF consideram

[...] a sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos.[...]. Além disso, sugere que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar, assim, sua inserção transformadora nessa realidade. (PCN/EF, 1998, pp: 25-26)

Nesse sentido, Rodrigues (2001) afirma que, os PCN/EF explicam que a cultura corporal de movimento deve girar em torno do fazer, do compreender/pensar e do sentir com o corpo, intencionando os conteúdos ligados a conceitos e a procedimentos. As atitudes, normas e valores devem ser vivenciados no cotidiano escolar, a fim de minimizar valores e atitudes construídas no cotidiano.

Nos PCN/EF, os conteúdos propostos consideram as características dos alunos, as suas especificidades, os seus conhecimentos e as suas características. Além disso, devem relacionar com o Projeto Político Pedagógico de cada escola. São abrangidos três blocos que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental (PCN/EF, 1998, p. 68):

1. Conhecimento sobre o corpo – capacidades físicas, habilidades motoras simples e combinadas, percepção do corpo, noções de espaço e tempo e ginástica;
2. Atividades rítmicas e expressivas – expressão e comunicação com a presença de ritmos, danças e brincadeiras cantadas;
3. Esportes, jogos, lutas e ginástica – atletismo, esportes coletivos, esportes com bastões e raquetes; jogos pré-desportivos e populares, brincadeiras da cultura; judô e capoeira.

Os três blocos integram-se através de brincadeiras, porque consideram essa a fase de caráter simbólico e individual para brincadeiras sociais e com regras. Já no



plano motor, através do surgimento de conteúdos com possibilidades gestuais e com a diversificação de materiais, sugere-se, ainda, a inclusão de conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

A prática avaliativa sugerida nos PCN/EF é vinculada à necessidade de se explicitarem os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino.

Defende-se a perspectiva processual, a avaliação contínua, diagnóstica, formativa e somativa, a auto-avaliação dos alunos e dos professores e a consideração, de forma integrada, dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, a valorização da participação do aluno no processo e, por último, o avaliar a construção do conhecimento como um processo. (RODRIGUES, 2001, p.130)

Nos PCN/EF, a avaliação deve observar os seguintes critérios:

- Realização das práticas da cultura corporal de movimento;
- Valorizar a cultura corporal de movimento;
- Relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida.

Em relação aos instrumentos de avaliação, o documento citado acima sugere que estejam diretamente relacionados com o grau de abordagem dos conteúdos em função dos objetivos propostos, podendo, por exemplo, aparecer diferentes formas descritivas em fichas e relatórios, dinâmicas de criação, produção e transmissão para outros grupos,

[...] aferir a capacidade do aluno de expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura. (PCN/EF, 1998, p. 60)

Na avaliação da versão preliminar dos PCN/EF, Palafox e Terra (1997) consideram a concepção de avaliação presente no documento como algo desconectado de um contexto mais amplo da educação. Segundo esses autores,

A concepção de avaliação apresenta-se na proposta, desligada de um contexto mais geral, em termos de instrumentalização curricular, que aponte uma integração entre os diferentes aspectos constituintes do processo educativo (professor-aluno-instituição). (PALAFOX e TERRA, 1997, p 22)

Podemos perceber que a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil, especialmente a partir dos anos 90

Do estudo feito até agora, podemos destacar que tanto no documento introdutório, quanto nos documentos específicos da Educação Física, estão expressos um mesmo ideário, as mesmas concepções de sociedade e de educação características do pensamento neoliberal.

Os parâmetros expressam, portanto, o cumprimento das reais funções do Estado capitalista: ação coercitiva que busca justificar e manter sua hegemonia, além de utilizá-la como instrumento para a conquista do consentimento da classe dominada através de um discurso com aparência de crítico e democrático.

Baseado nas orientações oriundas do BM, da UNESCO e do MEC através da publicação da LDB e dos PCNs, percebemos que nos anos 90 a educação apontou novos rumos, atendendo principalmente o ideário neoliberal e alguns anseios de uma sociedade que necessitava de mudanças para a educação nacional.

Neste contexto a Prefeitura da cidade de Goiânia não ficou alheia as mudanças educacionais percebidas, neste período, no âmbito administrativo e pedagógico culminando no final dos anos 90 numa proposta pedagógica para as escolas municipais desta cidade.

## CAPÍTULO II

### AS MUDANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA NOS ANOS 90: UMA TENTATIVA DE ATENDER ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Diante do exposto no capítulo anterior, torna-se necessário compreender as reformas educacionais nos anos 90 onde nasce o projeto **Escola para o Século XXI**. Este capítulo objetiva resgatar a trajetória histórica da SME de Goiânia.

Destacamos propostas presentes no projeto referentes à educação para o século XXI na cidade de Goiânia, especialmente no que se refere à reestruturação curricular do ensino fundamental, do processo ensino-aprendizagem e da avaliação, que caracterizam as principais diretrizes para o ensino na rede. Como neste trabalho temos o professor de Educação Física em evidência, procuraremos resgatar aspectos desta área que marcaram a história da educação em Goiânia.

Vários trabalhos em nível de mestrado (anexo II), realizados no programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), tiveram como foco a SME nestes doze anos, entre eles utilizaremos aos estudos de Dourado (1990), Carmo (1996), Menezes (1994), Machado (1997) e Silva (2000), cujas temáticas têm

proximidade com o objeto deste estudo contribuindo de forma significativa com os propósitos deste capítulo.

Dourado (1990), ao tratar da questão da democratização e a escola e da sua relação com a eleição de diretores no seu trabalho "Democratização da Escola: Eleição de diretores, Um caminho?", afirma que antigas e históricas reivindicações do corpo docente marcaram a história da SME de Goiânia nos anos 70 e 80. Esse movimento docente fez-se primordial para a busca de uma educação de qualidade na SME de Goiânia que se concretizou a partir das seguintes conquistas:

- Valorização do magistério;
- Realização de concursos públicos;
- Eleição direta e secreta dos dirigentes escolares;
- Incentivo à criação de Associações de pais e de Grêmios estudantis;
- Extinção da comissão de Educação Moral e Cívica em todas as escolas da rede.

Mesmo diante de tantas conquistas, chegamos no final dos anos 80 com uma distância entre a teoria e a prática das propostas governamentais que continuavam revitalizando as práticas clientelistas no âmbito das práticas educativas. Desta maneira, adentramos os anos 90 com esperança de mudanças na educação.

## 2.1 A trajetória histórica da SME em tempo de mudanças educacionais

### 2.1.1 A proposta pedagógica da SME de 1989 a 1992 – a gestão

#### Peemedebista

O fortalecimento do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) ficou evidente com a eleição do professor Nion Albernaz para o cargo de prefeito de Goiânia no final dos anos 80, seguido da reeleição de Íris Resende Machado para governador do Estado de Goiás. Nesta gestão, assumiu a Secretaria de Educação a advogada Linda Monteiro.

Carmo (1996), em sua dissertação de Mestrado, analisa esse período e constata que os objetivos básicos da proposta desta gestão consistiam na redefinição político pedagógica de educação e na revitalização da ação pedagógica, sem substituir as propostas encaminhadas nas gestões anteriores e buscando dar continuidade ao processo em curso que pretendia levar a escola a uma melhoria do ensino.

Objetivando um ensino voltado para os interesses populares, a SME nesta gestão estabeleceu como metas de ação; 1) valorização e qualificação do professor; 2) redefinição político-pedagógica da educação; 3) democratização do ensino. (CARMO, 1996, p. 81)

Das três metas de ação propostas, Carmo (1996) destaca a meta I – Valorização e qualificação do professor –, pois o pressuposto básico do governo era

que qualquer política educacional não teria sucesso sem um programa de investimento no professor (CARMO, 1996, p. 81).

A qualificação de professores foi instituída pela SME, dentro desta proposta, com a implantação e dinamização do curso de Estudos Adicionais<sup>8</sup> e com o programa permanente de qualificação, proporcionando uma formação continuada aos professores do ensino fundamental.

Essa qualificação deveria abranger todos os professores e especialistas em educação da Rede Municipal de Goiânia através “de cursos e encontros com conteúdos específicos e necessários ao exercício do ensino de primeira e segunda fase do primeiro grau” (CARMO, 1996, p.82).

Nesta gestão, aparecem as primeiras nuances de uma redefinição político pedagógica da educação escolar, marcada pela reestruturação do ensino de 1º grau com a ratificação da experiência do Bloco Único de Alfabetização (BUA)<sup>9</sup>, evitando a retenção do aluno durante a transição de uma série para a outra. Esta fase passou a ser atendida pelos professores regentes de sala, cuja formação consistia apenas no magistério, e pelos professores licenciados em Educação Física.

Para incentivar a atuação nesta etapa do ensino fundamental, tanto os professores “alfabetizadores”<sup>10</sup> quanto os professores de Educação Física, que já faziam parte do corpo docente efetivo neste nível de ensino, tiveram um incentivo salarial de 30%.

---

<sup>8</sup> Os cursos ocorriam na Escola Municipal Jarbas Jaime, nomeada e equipada como Centro de Capacitação da SME.

<sup>9</sup> O Bloco Único de Alfabetização (BUA), implantado na RME em 1993, foi constituído de 2 (dois) anos de escolarização equivalente a pré-escola e 1ª série do ensino fundamental.

<sup>10</sup> Quanto à formação dos professores que atuavam nesta fase eram duas: no nível de magistério para os professores de sala, e licenciatura para os professores de Educação Física.

Para as séries seguintes, que eram atendidas pela RME, as ações, segundo Machado (1997), deste governo concentravam-se na revisão dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos através de cursos, seminários e acompanhamentos *in loco* pela SME, assessorada por professores, na sua maioria, vinculados à UFG. A SME capacitou os seus profissionais com duração de aproximadamente mil horas distribuídas entre os cursos, seminários, encontros e treinamentos com professores alfabetizadores (BUA) e professores de 2ª a 8ª séries do 1º grau, bem como os coordenadores pedagógicos, auxiliares de biblioteca, equipe técnica e servidores de diversos setores da SME durante essa gestão.

Para os professores de Educação Física, uma das conquistas mais importantes foi o convênio estabelecido com a Escola Superior de Educação Física de Goiás - ESEFEGO - e a Universidade Federal de Goiás, representada pela Faculdade de Educação Física UFG/FEF, que assessorou a equipe da Coordenadoria de Educação Física e Desporto (CEFD) com o objetivo de ampliar as discussões sobre a importância da Educação Física no ensino fundamental.

Vale destacar que nas escolas rurais também desenvolveu-se uma proposta pedagógica coerente com a realidade delas e um programa de capacitação através de encontros e cursos para todos os professores.

Dentro da política de revitalização da ação pedagógica - meta II -, a proposta apresentava meios de dinamizar os serviços prestados pelas bibliotecas escolares com o objetivo de estimular a leitura e propiciar apoio didático à aprendizagem do aluno. Para isso, realizou-se "um convênio com o Instituto Nacional do Livro Infantil vinculado à UNESCO" (GOIÂNIA, SME, sd. apud CARMO 1996, p. 85).

Na análise de Carmo (1996), a Democratização do Ensino - meta III -, ocorreu principalmente a nível administrativo com o embate das práticas autoritárias,



centralizadoras, clientelísticas e arbitrárias que tinham se tornado comum nos anos 70 e 80, fortalecendo o processo de eleição de diretores, a implantação de conselhos escolares e a descentralização administrativa. A nível pedagógico, essa democratização deu-se através dos processos educativos instaurados nesta gestão e também através da recuperação da rede física de ensino e da modernização dos equipamentos (aquisição de aparelhos de TV e vídeo), tentando levar a

[...] agilização dos serviços administrativos com a informatização de alguns setores, aperfeiçoamento do pessoal técnico, construção de mais 22 unidades escolares e produção e impressão de material didático-pedagógico para professores e alunos do ensino fundamental. (CARMO, 1996, p. 87)

Segundo as análises feitas por Machado, esta gestão se apresentou democrática e modernizante, apesar dos equívocos presentes nas gestões anteriores, tais como:

a manutenção da distância entre os setores responsáveis pelo pedagógico e pelo administrativo; a propagação de grandes feitos quem não possuem experiência concreta para evidenciar tais resultados, como o caso dos Conselhos Escolares e do Centro Permanente de Capacitação para o magistério; a supervalorização na ampliação dos prédios, evidenciando obras que não resolvem por si só as questões ligadas aos problemas da educação do município. (MACHADO, 1997, p. 72)

A gestão Peemedebista frente à Prefeitura Municipal de Goiânia (1989 a 1992) parece ter deixado como principal "legado" a aproximação entre a SME e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores existentes na época no Estado de Goiás.

A exemplo do que ocorria em todos os estados do Brasil, a oposição aos governos do PMDB se fortalecia em Goiânia e atingiu seu auge com a eleição do primeiro prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT) para a cidade de Goiânia.

### **2.1.2 A educação na SME na gestão Petista - 1993 a 1996**

A eleição municipal de 1992 levou à Prefeitura de Goiânia uma coligação de vários partidos liderados pelo PT como expressão da insatisfação da população com a política do PMDB e da força da organização dos movimentos populares em Goiás, mais especificamente em Goiânia. A referida eleição da coligação PT para a Prefeitura de Goiânia, além de expressar descrédito na política que o PMDB vinha praticando no Estado desde 1983, demonstrava também êxito por parte dos grupos e organizações de classe que vinham fazendo oposição a este governo.

Contudo, ao longo desta gestão, o prefeito professor Darci Accorsi afastou-se dos propósitos defendidos pelo partido e aproximou-se do PMDB. Segundo Machado,

esta oposição declarada no período da campanha de 1992 ao PMDB, não se mantém até o final da gestão do PT. Ao contrário, o que se observa é uma aliança entre PT e PMDB, no processo de sucessão municipal em 1996. Esta aproximação com o PMDB explica, em parte, as crises porque passa a militância petista no processo da administração de Goiânia, resultando, inclusive, na saída de vários destes cargos de confiança que assumiram e mesmo da desfiliação do PT. (MACHADO, 1997, p. 73)

A repercussão desta crise na administração de Goiânia refletiu negativamente principalmente pelas sucessivas alterações das equipes que passaram a dirigi-la, em especial a SME. Isso comprometeu o andamento do Projeto Político Pedagógico, pautado em uma concepção de gestão democrático-popular que o PT expressava naquele momento, e que tinha como base o bojo dos movimentos sociais, mais precisamente, do movimento dos educadores, como afirma o estudo de Silva (2000).

A gestão 93/96 na SME irá contar com três secretários que se sucedem, numa dificuldade interna do Partido dos Trabalhadores em resolver seus conflitos, o que acaba resultando no pedido de demissão do cargo por parte da professora Mindé, substituída pelo professor Athos Magno, que oito meses depois solicita afastamento. Por fim, a SME encerra a gestão tendo à frente a Professora Vera Barêa, membro da equipe de reformulação administrativa da prefeitura e que se dispõe, atendendo uma solicitação do Prefeito, a assumir esta secretaria. (MACHADO, 1997, p.75)

Com a mudança de secretários à frente da SME nesta gestão, dois momentos distintos de gestão foram determinados: o primeiro quando se manteve a primeira Secretária, a professora Mindé Badauy frente à SME de 1993 e 1994, e o segundo, de 1995 e 1996, quando os outros dois secretários assumem.

A gestão do período de 1993 e 1994 pode ser identificado por quatro prioridades: "qualidade de ensino, democratização do acesso e da permanência do aluno na escola, a democratização da gestão da escola e a valorização do professor" (MACHADO, 1997, p. 76). Para tanto, foi estruturado um plano de ação com as seguintes metas:

- I. Desenvolver um projeto pedagógico capaz de gerar condições de ensino e aprendizagem que tenha como eixo a formação do aluno cidadão, consciente de suas responsabilidades civis e de seus direitos;
- II. Construir e ampliar escolas, salas e espaços pedagógicos de modo a assegurar a absorção progressiva da demanda no primeiro e segundo graus e nas diferentes modalidades de ensino;
- III. Transformar a escola em centro gerador do planejamento educacional através de uma construção coletiva;
- IV. Assegurar a capacitação docente de forma contínua a partir das necessidades sentidas na prática cotidiana da escola;
- V. Garantir a melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação (GOIÂNIA, SME, 1993 apud MACHADO, 1994, p.77).

Machado (1997) analisa que há uma continuidade da gestão anterior marcada principalmente pela semelhança de programa no qual se ressalta a garantia do acesso à escola e à valorização dos profissionais da educação. Destaca-se também nesta gestão a busca pela articulação entre as esferas que envolviam o setor pedagógico e o setor administrativo da escola, com ações que direcionavam uma descentralização real em todos os níveis e atuações da SME, ações que tentavam aproximar a SME das escolas. Na concepção da SME, "a secretaria só existe em função da escola e não o contrário" (MACHADO, 1997, p.78).

Para a viabilização da construção de um projeto de descentralização, foi nomeada uma comissão que coordenava os debates e o estudo para a implementação da gestão democrática de descentralização administrativa. A representante da área da Educação Física foi a professora Tânia Maria Palma Borda, que representou os professores na construção desse projeto de descentralização.

Esta comissão teve como foco principal a proposta dos Núcleos Regionais (NR), na qual os serviços prestados às escolas passariam a acontecer não apenas no prédio da sede, mas seriam distribuídos em outras cinco escolas que se constituíam em núcleos da SME. Machado esclarece que

[...] de acordo com a secretaria de educação, do período 93-94, estes núcleos não teriam apenas a função administrativa, mas representavam uma proposta de envolvimento pedagógico mais amplo, onde os coordenadores deixavam de ir às escolas para dar respostas prontas, para que professor viesse até o núcleo estudar, pesquisar. (MACHADO, 1997, p. 79)

Desta maneira, a descentralização da SME ocorreu através do agrupamento de escolas por região, ainda neste mandato, sendo adotado como principal critério para constituição dos núcleos sua localização geográfica e a facilidade de acesso para os profissionais da educação. Em cada núcleo existia uma equipe interdisciplinar que assessorava o trabalho das escolas. No caso da Educação Física, foram deslocados do CEFD quatro professores com o objetivo de proporcionar uma maior aproximação para o apoio ao professor de Educação Física de cada região.

Com a equipe mais próxima da escola, cria-se a possibilidade de acompanhamento das atividades de ensino, de identificação e atendimento das demandas específicas da escola e da troca de experiência entre os participantes de diferentes unidades escolares. (MENEZES, 1994, p. 60)

Menezes (1994) esclarece também que esses núcleos não eram subsecretariais, mas postos de referência regionais para troca de experiências, organização e sistematização com vistas à produção coletiva. Essa iniciativa da SME foi um marco para a efetivação da descentralização.

Atualmente, esses núcleos encontram-se reestruturados, estão divididos em quatro e limitam-se a cumprir o papel de apoio e assessoria pedagógica nas escolas.

Neles ainda existe um professor que tem uma atuação importante para a área da Educação Física.

Com relação às demais metas propostas para essa gestão, referentes aos dois primeiros anos, a própria Secretaria admitiu que o tempo foi muito curto para se constatar resultados, embora reconheça que mudanças pontuais foram observadas com relação à “visão de professores, alunos e diretores do papel de cada um na vida escolar” (MACHADO, 1997, p.82).

Os conflitos e divergências eram muito fortes neste período e tornaram-se tão evidentes dentro da SME como nos demais órgãos da Prefeitura de Goiânia. Isso levou seis secretários ligados ao primeiro escalão da administração municipal a pedirem demissão, dentre eles o da SME que saiu juntamente com a equipe de assessores.

Nesse processo de sucessão, quando o professor Athos Magno assumiu o cargo de secretário municipal de educação, não efetivaram-se grandes mudanças no quadro de pessoal, “preenchendo a maioria dos cargos com pessoal técnico da secretaria que, em sua maioria, já estavam nestes desde gestões anteriores, alguns até há mais de 10 anos” (MACHADO, 1997, p.82).

Athos Magno manteve o mesmo ritmo da gestão anterior nos oito meses que esteve à frente da SME. A descentralização proposta avançou pouco neste período. Pode-se observar uma avaliação negativa de alguns projetos que já estavam em andamento, especialmente o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) que necessitou trocar sua coordenação em virtude de incompatibilidade de propostas de trabalho com este secretário.

Findo esses oito meses, a SME já estava novamente em processo de substituição. Assumiu como Secretária da Educação do Município a professora Vera Barêa, permanecendo no cargo até o final de 1996. As duas direções – a do professor Athos Magno e da professora Vera Barêa - não deram seqüência, entre outros, “ao projeto de descentralização iniciado em 1993, acabando por privilegiar o aspecto técnico-burocrático, sem vínculo com os projetos democráticos populares definidos na primeira gestão deste mandato” (SILVA, 2000, p. 68).

Neste caso, Machado analisa também que:

Coincidentalmente ou não, os dois ex-secretários eram militantes do Partido dos Trabalhadores a muito tempo, de onde se esperava um entendimento mais claro do projeto de educação que se queria implantar no Governo Democrático Popular e, o mais importante, como fazer com que as idéias se efetivassem, como as críticas presentes às gestões anteriores, agora poderiam se transformas em propostas concretas de mudanças. (MACHADO, 1997, p.79)

Partindo do pressuposto de que não é fácil operacionalizar mudanças em instituições públicas federais, estaduais ou municipais, percebe-se, no final desta gestão, um apagar, um resfriar da euforia inicial de 1993 e das esperanças nas mudanças que viriam, “principalmente as esperadas pelos professores que não se mantiveram satisfeitos com a implantação do Plano de Cargos e Salários da categoria” (MACHADO, 1997, p.87). Já no que diz respeito ao aspecto pedagógico, a SME não revelou grandes alterações. A autora analisa que não ficou claro na época qual a sua concepção de educação que direcionava o trabalho na escola.

Assim, destacou-se, neste período, o discurso da modernização, ou seja, uma burocracia muito ágil com os novos recursos tecnológicos que, embora sejam necessários, não resolveram os problemas da SME naquele momento.

### 2.1.3 SME na gestão do PSDB - 1997 a 2000: o governo no final do milênio

A vitória do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) nas eleições de 1996 trouxe novamente ao poder público municipal o professor Nion Albernaz como prefeito, que ocupara esse cargo por duas vezes, a primeira de 1983 a 1984 e a segunda de 1989 a 1992, quando ainda era filiado ao PMDB. Como em gestões anteriores, essa eleição entra em consonância, dois anos depois, com o governo do Estado de Goiás, quando assume o poder estadual o governador Marconi Perillo Júnior, também do PSDB, colocando a capital e o estado em harmonia com a linha política adotada pelo Governo Federal. Em função destes fatos, “o plano político administrativo de Goiânia constitui um terreno fértil para a não contestação da política empreendida pelo Governo Federal e pelo MEC, em termos de prioridade para a esfera educacional” (SILVA, 2000, p. 73).

Para ser secretário da educação do município foi nomeado o professor Jonathas Silva, na ocasião professor do curso de direito da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Secretário de Estado no governo Henrique Santillo, no período de 1987 a 1990, no governo PMDB. Na sua gestão frente à SME, o professor Jonathas Silva deixou claro no relatório da gestão 1997-2000 que a meta prioritária deste Governo de Goiânia é a educação, uma vez que considera não ser possível “ [...] pensar o desenvolvimento brasileiro desconsiderando a necessidade do redimensionamento da educação básica, ordenando e reordenando os sistemas educacionais” (GOIÂNIA, 2000d, p.2).



Assim, tendo como referência e sustentação a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram traçadas ações sócio-educacionais inovadoras, dando prioridade à educação com qualidade e tendo como objetivo alcançar um “padrão de excelência em suas escolas, por meio de uma Proposta Pedagógica clara, concisa e eficaz” (GOIÂNIA, 2000d, p. 2).

Deste modo, as Diretrizes Básicas que norteiam inúmeros projetos que permitiram a avaliação do trabalho educacional, seu redimensionamento e a consolidação da Proposta Pedagógica **Escola para o Século XXI** foram apresentadas num Plano de Ação. Estas diretrizes básicas estão nas seguintes metas: “1 - Qualidade do Ensino; 2 - Democratização do Acesso e Permanência do Aluno no Sistema Escolar; 3 - Gestão Democrática e a Valorização e Capacitação do Profissional da Educação” (GOIÂNIA, 2000d, p.3).

Essas três metas apresentadas no Plano de Ação retomam os pontos colocados como prioridade para a SME, embora não faça referências a uma possível continuidade de um trabalho na rede e expressam, em resumo, a prioridade da educação de qualidade para o governo da cidade de Goiânia.

A meta 1- A Melhoria da Qualidade do Ensino- concretizou-se primeiramente na Educação Infantil que, na tentativa de reverter uma realidade desafiadora, exigiu esforços de toda a equipe para a elaboração de uma proposta específica para a faixa etária de zero a três anos. Ela estava direcionada para um período de transição, ou seja, para um período de incorporação das creches mantidas pelo estado em regime de “Gestão Compartilhada<sup>11</sup>”.

---

<sup>11</sup> Essa gestão compartilhada envolveu 171 creches mantidas pelos recursos do Tesouro Municipal e Estadual.

Neste período, o professor de Educação Física passou também a atuar nas creches, que passaram a ser chamadas de CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), recebendo a mesma remuneração de quando atuava no ensino fundamental. Essa atuação foi de grande destaque para a área de Educação Física, pois a SME havia disponibilizado aos CMEI um professor de Educação Física ou de Educação Artística, sendo quase unânime a opção pelo professor de Educação Física.

Houve também uma atenção especial para a Educação Especial:

Reconhecendo o papel essencial da escola, como uma agente formadora de hábitos e atitudes, a Secretaria Municipal de Educação tem buscado implementar uma proposta pedagógica que propicie a inclusão social de alunos portadores de necessidades especiais. (GOIÂNIA, 2000d, p. 6)

Destaca-se, no relatório de avaliação da Gestão 1997 a 2000, um total de 354 alunos com necessidades educativas especiais<sup>12</sup>, inseridos no sistema regular de ensino. A SME buscou parcerias com as Instituições de Ensino Superior, com os órgãos de saúde e outros para assegurar esse processo de inclusão na RME.

Iniciou-se também, neste período, a reformulação curricular do ensino fundamental, "tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996, e as demais diretrizes determinadas pelo MEC" (GOIÂNIA, 2000d, p. 7), com a implementação do Projeto de Recuperação Continuada, o PMEI (projeto de melhoria do ensino de Inglês), e o Projeto Horizonte, que dava continuidade à informática educacional.

---

<sup>12</sup> Lembro-me de uma criança que está na escola desde 1997 e não dá para esquecer a sua alegria de participar do processo educativo sistematizado. Seus olhos brilhavam com as aulas de Educação Física, desde o instante em que eu entrava na sala para buscá-lo.

Nesse período, procurou-se ampliar e fortalecer uma nova concepção político-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, tendo como foco principal a reformulação e implementação do currículo e do desenvolvimento de ações que possibilitassem às escolas a formulação de um PPP próprio. Procurou-se também oferecer aos profissionais da educação subsídios teóricos e metodológicos para atuarem nessa nova concepção de ensino.

A II Diretriz dessa gestão, a “Democratização do Acesso” e a “Permanência do Aluno no Sistema Escolar”, veio de encontro ao princípio legal do direito à educação e ao dever do Estado em garantir o ensino básico obrigatório e gratuito citado na LDB N° 9.394/96. Para isso, essa gestão investiu na expansão de vagas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, atingindo um total de 31.660 vagas garantidas, segundo o relatório.

Por meio da parceria firmada com o MEC/FUNDESCOLA/BM, desenvolveu-se o Projeto de Adequação de Prédios Escolares – PAPE, com o objetivo de propiciar às unidades escolares melhores condições físicas de funcionamento das salas de aulas, de acordo com padrões mínimos de qualidade. (GOIÂNIA, 2000d, p. 18, grifo nosso)

Durante esta gestão da SME, por apresentar um bom desempenho no projeto **Escola para o Século XXI**, a Escola Municipal Deusahydes foi premiada pela UNESCO com um laboratório de ensino de informática para atender aos alunos daquela escola. Com essa premiação pode-se observar uma maior aproximação dos organismos internacionais, como o BM e a UNESCO, na SME, que contou com a presença de representantes da UNESCO no momento da solenidade de entrega do prêmio.

A meta III – Gestão Democrática -, no Plano de Ação, “aparece estendida ao âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, e é vista como um dos caminhos que levam a uma educação de qualidade” (SILVA, 2000, p. 75). Essa Diretriz objetivou também conferir autonomia ao município através da implantação do Conselho Municipal de Educação, que passaria a atuar em todas as instituições escolares que compõem o Sistema Municipal de Ensino. Além disso, reformulou o regimento da eleição de diretores da RME, o Estatuto dos Conselhos Escolares, e instituiu o repasse de Recursos do Tesouro Municipal diretamente para as escolas. Esse repasse foi realizado “via adiantamento, em duas parcelas anuais, realizados a partir de 1998, a possibilitado às mesmas exercer, na prática, uma gestão democrática” (GOIÂNIA, 2000d, p.19).

Esse repasse foi um fator importante para o exercício da autonomia escolar, tendo em vista que a própria escola passou a administrar tais recursos baseados em suas metas educacionais.

A meta IV - Valorização e Capacitação do Profissional da Educação -, porém, não menos importante, constitui na análise de Silva (2000) o eixo central do PPP da SME por dizer que “O documento afirma a importância do papel do professor na “formação das futuras gerações, como cidadãos capazes de participar criticamente e definir os rumos da vida econômica, política e cultural do seu país” (Silva, 2000, p. 76).

Essa gestão reformulou o Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos e Vencimentos, usando como justificativa a adequação dos deles à nova proposta político-pedagógica da Prefeitura de Goiânia e a absorção da Educação Infantil pela SME. Sobre o Plano de Cargos e Vencimentos é importante mencionar que, desde o início desta gestão, houve discussões entre o sindicato da categoria, a SME e a

Prefeitura. A reformulação do Plano de Cargos e Salários foi constituída, desconsiderando muitas reivindicações da categoria.

Houve também nesta gestão a realização de dois concursos públicos para a área de Educação, realizados principalmente para cobrir o *déficit* de professores com formação superior em Pedagogia, visando atender às demandas providas da inserção da Educação Infantil na RME.

A SME deu continuidade à formação continuada que já ocorrera nas gestões anteriores através de encontros e oficinas pedagógicas semanais, quinzenais e mensais. Esses encontros e oficinas foram direcionados principalmente para atender à implantação e implementação do projeto **Escola para o Século XXI** para seu melhor entendimento.

Ainda com o intuito de atender aos preceitos legais acerca da formação dos profissionais da educação expressos também na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a prefeitura de Goiânia possibilitou

[...] a realização do Curso de Pedagogia, em parceria com a Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, por meio do qual 406 professores efetivos, com período de trabalho de 2 a 18 anos na Rede, estão cursando Pedagogia, Licenciatura Plena e possuirão habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental. (GOIÂNIA, 2000d, p. 21)

O que levou a SME a realizar essa parceria, além da exigência da LDB Nº 9.394/96, foi um número considerado alto de professores com formação em magistério que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar também que o Secretário da Educação, professor Jonathas Silva, durante a sua gestão, não facilitou a qualificação dos professores fora da RME, evitando ou, talvez, até protelando ao máximo a intenção de uma licença

parcial ou total para a qualificação *Lato Sensu* (especialização) e *Scriptu Sensu* (mestrado e doutorado) desses professores.

A grande preocupação dessa gestão era eliminar a evasão e a repetência (que em 1997 era de 14,77%), reduzir os altos índices de distorção idade/série (em 1996 era de 25,87%, segundo dados do MEC/INEP) e do analfabetismo. Essa redução dos índices pode ser conferida no Relatório gestão 1997-2000, que mostra resultados significativos e delega esse sucesso aos empenhos realizados para o desenvolvimento dos projetos e propostas realizadas.

Esse Relatório (2000d) não nega a existência de algumas dificuldades, principalmente no setor financeiro, o que exigiu o estabelecimento de parcerias

[...] firmadas com o MEC/FUMDESCOLA/BM e MEC/PROINFO. A primeira, [...] fortaleceu a administração escolar, possibilitando a melhor aplicação de recursos, tanto para a manutenção dos prédios escolares quanto para a aquisição de **insumos básicos à educação**. A Segunda [...] possibilitou, tanto ao aluno quanto ao professor, o acesso aos meios de tecnológicos avançados de informática. (GOIÂNIA, 2000d, p.22, grifo nosso)

Reverendo o Plano de Ação (1997) e o relatório final (2000) desta gestão é possível deduzir que os objetivos propostos (resgatar a qualidade do ensino público municipal a partir de mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem) foram alcançados a partir da assimilação do projeto **Escola para o Século XXI** como um programa para toda a RME.

Entretanto, percebe-se que, ao delegar competência para a elaboração de uma proposta para a RME aos Departamentos de Ensino, Modulação e Administração Escolar excluíram as unidades escolares nesse processo e compreensão dos processos que efetivaram as mudanças. Tal constatação justifica a realização do presente estudo, que tentará compreender como foi e está sendo

absorvida essa proposta de ensino por parte dos atores sociais envolvidos na operacionalização do sistema que, neste estudo, serão as professoras de Educação Física.

A análise da proposta pedagógica, consolidada no projeto **Escola para o Século XXI**, torna-se imprescindível para os propósitos desta investigação, uma vez que os professores de Educação Física estão envolvidos neste processo de reformulação curricular.

## 2.2 O projeto Escola para o Século XXI

A gestão do PSDB em Goiânia foi o período que procurou consolidar uma nova proposta de educação para o município, na qual se propunha uma mudança na organização e na rotina dos procedimentos escolares, visando principalmente o fim da evasão e da repetência. Mereceu destaque na gestão 1997/2000 da prefeitura de Goiânia a implantação do projeto **Escola para o Século XXI** pela SME.

Dentro do contexto histórico delineado, em consonância com a determinação contida na LDB nº 9.394/96 de consagração do município como instância responsável pela condução do ensino fundamental, a Prefeitura Municipal de Goiânia elaborou o projeto **Escola para o Século XXI**<sup>13</sup> com o objetivo de tentar

---

<sup>13</sup> No projeto original e nos documentos levantados junto à SME, não há relatos de uma participação da comunidade escolar e nem de seguimentos da sociedade, levando-nos a crer que não houve uma participação coletiva na sua elaboração.

resolver os problemas presentes no quadro educacional da cidade que, inclusive, justificam o projeto,

É hoje no Brasil, amplo o consenso quanto aos problemas de ensino fundamental obrigatório, as estatísticas recentes revelam um alto índice de evasão e repetência escolar, o que tem um poder devastador no sistema [...]. As crianças fora da escola localizada nos bolsões de pobreza, na periferia da capital, o índice de analfabetismo ainda de 9% (para a população de 15 anos e mais), revelam o déficit educacional e a necessidade de se garantir novas vagas [...] de 53.262 alunos matriculados de 1ª a 4ª séries, nos turnos matutino e vespertino, há um total de 15.262 em defasagem, o que já nos dá um índice de 29,4%. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p.28)

A grande preocupação da SME, segundo seus interlocutores, estava na erradicação desses sérios indicadores das limitações da qualidade do ensino, pois à escola é atribuída a responsabilidade de mantenedora do fracasso escolar e legitimadora do processo de exclusão social. Tal fato impôs um discurso pela necessidade de uma mudança na forma de ensinar, educar e formar os cidadãos, substituindo a “pedagogia do fracasso” pela “pedagogia do sucesso”, ou seja, uma pedagogia em que o aluno aprenda e se reconheça enquanto sujeito na sociedade.

As discussões levantadas neste projeto possuem uma estreita ligação com as idéias defendidas na educação, nos anos 70 e 80, em torno da questão da permanência do aluno na escola, principal ponto de crítica da “pedagogia da exclusão”. Essa discussão endossou muitos diagnósticos e propostas surgidas naquele contexto, sendo contemplada no caso do projeto **Escola para o Século XXI**.

Sabe-se que uma política pública não se resume apenas em diagnósticos e elaborações teóricas, isto é, toda política tem sua face prática compreendendo as diretrizes apontadas para a solução de problemas. No caso específico do projeto **Escola para o Século XXI**, é importante destacar a normatização da proposta para



a organização do cotidiano escolar e dos seus procedimentos teóricos metodológicos, já que à escola são atribuídas responsabilidades para a mudança no quadro da repetência e evasão escolar.

Nesse projeto, os procedimentos escolares apontam para mudanças que acabam determinando o fracasso escolar que pode levar à não conclusão da trajetória escolar.

Em junho de 1997, foi apresentado pelo Secretário da Educação, professor Jonathas Silva, à toda a RME (diretores, coordenadores, professores e comunidade escolar etc.) o projeto **Escola para o Século XXI**, tendo como sustentação um diagnóstico realizado pela SME e pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) de 1997. Esse diagnóstico constatou um estrangulamento do sistema educacional da cidade de Goiânia com índices altos de reprovação (12%), evasão escolar (16%), matrícula tardia, exigindo uma solução emergente vinda principalmente de programas educacionais que visassem a correção das distorções conferidas por essa Coordenadoria.

Assim, o projeto **Escola para o Século XXI** fez a escola pública municipal repensar os aspectos administrativos e político-pedagógicos, visando uma mudança na prática pedagógica que viabilizasse a melhoria da qualidade de ensino da RME.

Mesmo não sendo esse o objetivo deste estudo, vale destacar as pessoas e os seguimentos que constituíram a proposta em questão. O projeto contou com a colaboração de uma equipe multidisciplinar, com uma comissão coordenadora, com a assessoria de professores vinculados à Universidade Federal de Goiás e com a colaboração de professores que compunham a equipe pedagógica dos núcleos regionais (ver anexo II).

Vejam os a seguir a descrição de como foi estruturado o projeto **Escola para o Século XXI**, publicado em 1998 pela SME.

### 2.2.1 Estrutura e características do projeto **Escola para o Século XXI**

Esse projeto **Escola para o Século XXI** apresenta-se organizado em cinco partes:

1. Portaria SME nº 0205, de 08-07-1998 – trata da implantação do referido projeto na RME;
2. Resolução CEE nº 266, de 29-05-1998 – revoga a resolução nº 123/92 e dá outras providências em relação à organização da nova estrutura do Ensino Fundamental, que passa a ser estruturada sob a forma de Ciclos de Formação e implantação de Classes de Aceleração. Nesta resolução estão relacionadas as unidades escolares envolvidas no projeto, e traz a aprovação do currículo pleno para os dois primeiros Ciclos de Formação do ensino fundamental;
3. Proposta Político-Pedagógica da **Escola para o Século XXI** – são apresentados o objetivo geral e específico do projeto e suas metas para 1998, 1999 e 2000. No que diz respeito à estrutura geral, o documento apresenta os seguintes eixos: a) fundamentação teórica; b) divisão das áreas de conhecimentos e suas diretrizes básicas, e c) estrutura da proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo, dividido em subprojetos;

4. Regimento escolar – além da normatização do funcionamento das unidades escolares envolvidas no projeto, o regimento escolar reconhece a importância do PPP enquanto eixos norteadores das ações a serem desenvolvidas;

5. Grade curricular – atendendo à legislação vigente, promove alterações significativas em relação à carga horária e inclusão de disciplinas.

Segundo os documentos analisados<sup>14</sup>, o princípio fundamental que norteia esse projeto é a formação plena do aluno considerada em todas as suas dimensões, o que requer do professor uma prática pedagógica transformadora. Para tanto, o professor é apontado como principal agente dessa transformação, devendo participar efetivamente das discussões e decisões decorrentes do processo de construção coletiva do projeto político pedagógico (PPP) das unidades escolares da SME de Goiânia. O Projeto **Escola para o Século XXI**, neste sentido, apresenta-se como um incentivo de se pensar coletivamente, a partir da escola, a construção de uma sociedade melhor.

O objetivo geral apresentado no projeto e citado abaixo torna-se o eixo norteador para os objetivos de todas as áreas de conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e Educação Física)

Resgatar o ensino público municipal a partir do compromisso histórico da universalização, democratização e melhoria da qualidade da educação básica, que venha assegurar um novo patamar de cidadania e a inserção no mundo do trabalho, dentro do objetivo maior do credenciamento e fortalecimento do desenvolvimento sócio-econômico, com fins a uma sociedade mais justa, solidária e integrada. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 30)

---

<sup>14</sup> Os documentos utilizados neste trabalho foram disponibilizados pela Divisão de Estudos e Projetos, pela Sr<sup>a</sup>. Maria Olinda Junqueira.

Considerando que a educação é relevante no processo de consolidação da cidadania em nosso país e no mundo, como já mencionado no Capítulo I deste trabalho, a ação educativa é apontada a partir de princípios básicos como a democratização, a ética, a integração com o meio ambiente, a construção da saúde individual e coletiva, o saber historicamente acumulado e o direito à diversidade.

No projeto, alvo deste estudo, o professor deve resgatar o seu papel social como educador enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem e do aluno, como co-participante desse processo. O documento revela que o papel do educador e do aluno dá-se através de uma co-participação entre eles. Assim sendo, as ações metodológicas e didáticas para alcançarem essas metas deverão ser constituídas “a partir do confronto e da sistematização de idéias” (GOIÂNIA, SME, 2000a, pp. 2-3). Neste caso, a reconstrução de uma escola que recupere a sua função de espaço público privilegiado de cultura é de fundamental importância para que se possa pensar na inserção do ser humano no mundo produtivo, dando-lhe melhores condições de buscar sua emancipação e expressar sua cidadania na sociedade em que está inserido. A este respeito, o projeto coloca que:

Esses cidadãos precisam estar preparados para a vida ativa num mundo em transformação, o que pressupõe um homem crítico, compreensivo, cooperativo, um sujeito social que reflita uma participação consciente, criativa e empreendedora. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 50)

Nesse contexto, o referido projeto defende um novo patamar de cidadania, no qual a escola será o lugar onde o ser humano multidimensional buscará o conhecimento e o desenvolvimento de suas habilidades por meio do exercício da “pluralidade, criatividade e fraternidade”, para que possa “encontrar seu próprio caminho para a felicidade pessoal, satisfação de suas necessidades básicas e para a vida em sociedade” (Goiânia, SME, 1998a, p. 50). Para tanto, é necessário

o aprendizado e a vivência das diversidade de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e da sexualidade e o respeito à diversidade cultural [...] formação de sujeitos capazes de construir de forma autônoma seus sistemas de valores e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 52)

Desta maneira, a SME aponta meios para que “os alunos consigam aprender e viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus conhecimentos para enfrentarem novos problemas e atuarem no mundo” (ibidem, p. 53).

Percebe-se uma grande ênfase dada ao papel da escola que está voltado para a formação dos alunos para o convívio social; essa ênfase também encontra-se no relatório da UNESCO (1999). Dos quatro pilares da educação apontados pela UNESCO e citados no capítulo anterior, o convívio social, ou seja, o “aprender a viver juntos”, é considerado o mais importante. Várias são as justificativas dadas para isso: a necessidade de adaptar-se constantemente às transformações da sociedade, servir o desenvolvimento econômico e social e, ao mesmo tempo, ser capaz de buscar um mundo mais habitável e mais justo.

Pensar na escola, nesta perspectiva, com o propósito de construir o desenvolvimento integral do aluno, implica romper com a concepção de ensino-aprendizagem visto de forma acumulativa e transmissiva. O mote desta discussão, apresentada também no Documento Introdutório dos PCNs, aponta para uma nova concepção de currículo, que passa a ser visto, então, como “um processo de decifração [...], fornecedor de uma chave, de um código, de uma linguagem para ler o real” (Goiânia, SME, 1998a, p. 52).

A organização do processo de ensino-aprendizagem com a intenção de cumprir os objetivos gerais do projeto **Escola para o Século XXI** propõe superar a estrutura disciplinar do modelo tradicional anterior das escolas públicas municipais.

O projeto propõe superar a proposta de interdisciplinaridade apontados pelo MEC nos PCNs que, ao destacar a importância de avançar na questão da organização do processo de ensino aprendizagem, aponta a interdisciplinaridade - integração das disciplinas afins

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzido por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles \_ questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre o qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se então a **uma relação entre as disciplinas**. (PCN/TT, 1998c, p.40. grifo nosso)

O projeto **Escola para o Século XXI** aponta para um avanço, através de uma maior integração das várias ciências, a transdisciplinaridade, para uma situação na qual fossem derrubadas as fronteiras sólidas entre as disciplinas. Aponta, assim, uma proposta diferente da interdisciplinaridade, "que não mais cobriria as investigações ou reciprocidades entre projetos especializados de investigação, mas situaria tais relações num sistema total" (Gallo, 2000, p. 25).

O que se propõe é a construção de um processo de ensino aprendizagem no qual as disciplinas caminhem para uma visão de integração entre elas, proporcionando uma abertura para o todo que envolve o saber e

[...] aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere [...] onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constituem um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. (GOIÂNIA, SME, 1999d, p.18)

Pretende-se então, com essa proposta, oportunizar condições necessárias para que a relação disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar supere o nível aparente de separação entre as disciplinas e proporcione mediações nas quais o específico, o particular e o geral apresentem-se em unidade e oposição aos

processos educativos.

### **2.2.2 A reformulação curricular e o processo de ensino aprendizagem**

No projeto em análise, o currículo assume um sentido de reflexão de um processo definido para a formação dos alunos, desprendendo-se dos componentes curriculares, das ementas e da carga horária, proporcionando, desta maneira, um sentido mais amplo dentro do projeto. Compreende-se, assim, que os conteúdos não podem estar desvinculados da fundamentação teórica, exigindo, para tanto, a transformação da escola num espaço educativo de aprendizagens significativas que abrangem os aspectos sociais e históricos. Nesta perspectiva de trabalho, norteados por eixos temáticos, temas geradores, projetos específicos, temas transversais, dentre outras formas de organização, a escola pode abordar diversas questões referentes a sua realidade e a seus interesses.

Tanto do ponto de vista da integração dos conteúdos a serem trabalhados, como do aluno que irá aprendê-lo, nesse processo de formação integral do aluno, o papel do conhecimento deve facilitar uma mudança dinâmica, processual, contextualizada, qualitativa e interativa. Assim, o conhecimento caminha para uma priorização da reflexão crítica, da criatividade, do trabalho coletivo, da iniciativa pessoal e da autonomia – elementos fundamentais para a formação do cidadão num mundo globalizado. “[...] o que se pretende é que os alunos consigam aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo” (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 53).

Diante disso, o ensino deverá ser organizado de forma a propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades mediadoras, estimulando os alunos à busca de conhecimentos, à percepção de problemas reais e à procura de solução para eles.

Pudemos constatar novamente que o projeto aproxima-se dos quatro pilares da educação indicados pela UNESCO, como já visto no capítulo I, uma vez que indica a pretensão de que os alunos consigam aprender a se conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Para a sua efetivação, o projeto **Escola para o Século XXI** incorpora a proposta dos PCNs no que se refere à organização do tempo pedagógico, distribuído em Ciclos de Formação, ao planejamento do ensino com sua estruturação pautada em eixos temáticos, aos projetos específicos, às pesquisas e à abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula.

O processo de avaliação aparece no projeto como um importante instrumento de compreensão dos processos vividos pelos alunos na escola e passa a ser entendido como um procedimento que incide sobre as questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem como um elemento integrador.

Como já foi destacado no capítulo I, a avaliação subsidia elementos de reflexão tanto para professores quanto para os alunos e para a escola. No projeto da SME, a avaliação serve

Para o aluno, [...] um componente do seu processo de escolarização, [...] Para os professores, [...] análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos alunos [...] Para os pais, significa um importante instrumento de compreensão dos processos vividos por seus filhos na escola. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 54)



### 2.2.3 A proposta de avaliação da aprendizagem

Para a construção da proposta de avaliação do projeto **Escola para o Século XXI**, a SME baseou-se, no primeiro momento, na experiência da Escola Plural de Belo Horizonte e, posteriormente, concretizou-se no I Seminário de Avaliação da RME, realizado de agosto a novembro de 1998, e que serviu de fundamentação para a reflexão da prática pedagógica dos professores da RME. Dessa forma, segundo o documento Goiânia, SME (2000a), eles puderam construir uma proposta de avaliação própria que atendesse à realidade das escolas. É importante destacar que apenas na proposta de avaliação existe menção aos elementos que subsidiaram sua construção e implementação.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o projeto da SME utiliza a formulação de “competência humana”<sup>15</sup>, no qual deverá haver uma articulação entre a qualidade formal (habilidade técnica) e a qualidade política (competência democrática e ética). Assim, a avaliação deve priorizar a qualidade nessas duas esferas com o objetivo de “garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos” (DEMO *apud*, Goiânia, SME, 1998a, p. 61).

O projeto da SME apropria-se dos PCNs quando define o ato avaliativo como sendo o processo vivido e compreendido pelo grupo e pela criança individualmente, com o propósito de entender os caminhos percorridos para a construção do conhecimento e de possibilitar a criação de alternativas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento global da criança. Para isso, sugere-se que seja dividida em

---

<sup>15</sup>“No ensino fundamental, a formação das competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados *savoir-faire* elementares: ler, escrever etc.” (PERRENOUD, 1999, pp. 11-12).

três modalidades: mediadora, formativa e somativa, com as seguintes características:

1. Contínua e contextual – acompanha o desenvolvimento do aluno quanto aos avanços, dificuldades e possibilidades de crescimento;
2. Dinâmica, coletiva e compartilhada – reflete os resultados detectados e as possíveis formas de intervenção pedagógica por meio de vários instrumentos com a participação de toda a comunidade escolar;
3. Investigativa e diagnóstica – levanta informações que possibilitem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa;
4. Sistêmica e objetiva – orienta o processo educacional por meio de critérios definidos de acordo com os objetivos de cada ciclo e com o PPP da escola.

Portanto, a implantação dos Ciclos de Formação proposta no projeto baseia-se num processo de avaliação que

Não comporta a noção de terminalidade e de mediação quantitativa de conteúdos aprendidos ao final do bimestre ou do ano letivo, mas sim, contempla a observação dos avanços e da qualidade do desenvolvimento-aprendizagem alcançado pelos alunos ao final de um período de trabalho. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 64)

O projeto aponta para uma autonomia da escola no que se refere ao PPP, no sentido de possibilitar a criação de instâncias de avaliação e redimensionamento do próprio projeto de avaliação, tais como o conselho de ciclo, as reuniões de pais, as reuniões pedagógicas e as assembléias avaliativas de turma. Apesar dele propor uma nova visão a respeito da avaliação, comparada somente à avaliação quantitativa adotada nos projetos anteriores, ele não excluiu a idéia de mensuração, sendo considerada não como noção de terminalidade e de medição meramente

quantitativa de conteúdo, mas como “a observação dos avanços e da qualidade do desenvolvimento-aprendizagem alcançado pelos alunos ao final de um período de trabalho” (GOIÂNIA, SME, 1998a, p.106).

Neste sentido, o texto original sugere como instrumentos avaliativos a serem utilizados nesse processo de mensuração semestral, os seguintes procedimentos diversificados, “observação, registros, debates, painéis de trabalhos” (Goiânia, SME, 1998a, p. 107). Esses registros devem ser feitos em fichas descritivas pelos professores e coordenadores.

Conforme dito anteriormente, a SME baseou-se na proposta da Escola Plural da cidade de Belo Horizonte, apropriando-se do modelo do instrumento de avaliação nos Ciclos de Formação. Esse modelo compõe-se de: uma ficha para a avaliação diagnóstica, uma ficha para o relatório mensal do aluno, outra para o relatório mensal da turma, uma quarta para o relatório anual da turma e, ainda, uma para o relatório final do curso.

A ficha diagnóstica deve conter dados sobre o aluno colhidos em rodas de conversa, brincadeiras, desenhos e etc. O relatório mensal do aluno deve conter informações sobre o seu processo de formação: integração com o grupo, organização do trabalho pedagógico, participação em atividades de estudo, desenvolvimento cognitivo nas diversas áreas de conhecimentos. Os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas, os resultados obtidos, as dificuldades encontradas e as soluções adotadas são as informações que devem constar no relatório mensal da turma. Já o relatório final deve ser elaborado pela escola contendo informações que subsidiarão a continuidade do trabalho no ano seguinte e que serão utilizadas para a elaboração do resultado final do ciclo.

Apesar de afirmar, no projeto original, a ausência de reprovação no ciclo e na passagem automática de um ciclo para o outro, o parecer nº 009, de 22 de agosto de 2000 (GOIÂNIA, SME, 2000a), modifica esta prática. Neste sentido, o documento coloca que:

Os alunos poderão avançar dentro dos Ciclos de Formação ou de um para o outro, e aqueles que, ao final do ciclo, não alcançarem os objetivos propostos, poderão permanecer no mesmo. Até a superação de suas dificuldades, no decorrer do ano letivo. (GOIÂNIA, SME, 1999a, p. 6)

Por ser um procedimento recente na rede, o processo avaliativo em um sistema de aprovação/reprovação (apontado pelo novo projeto) aparece como um dos grandes problemas enfrentados pelos professores e pela escola, como constata Silva (2000):

[...] de um ano para o outro, diante da necessidade de exercer uma outra prática em termos de avaliação, sem ter vivido um processo de construção dessas mudanças, o qual deveria, segundo propósito de um projeto de realização coletiva, emergir do cotidiano escolar. (SILVA, 2000, p. 82)

Conforme analisa a autora, a avaliação parece ter se constituído no principal foco de resistência dos professores nas escolas envolvidas no projeto.

Vejamos, a seguir, como ocorreu o processo de implantação do projeto

**Escola para o Século XXI.**

## 2.2.4 A implantação do projeto **Escola para o Século XXI**

A SME implantou, no início do ano letivo de 1998, o projeto **Escola para o Século XXI** que, inicialmente, foi desenvolvido em 39 (trinta e nove) escolas de um total de 162 (cento e sessenta e duas), pertencentes à RME, atentando a 79 (setenta e nove) turmas, no ano de 1998, através da Resolução 266, de 29 de maio de 1998, do Conselho Estadual de Educação CEE (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 1).

A escolha das escolas que participaram do projeto foi feita através de uma ação continuada e uma avaliação global no ano anterior à implantação do projeto (1997). As escolas foram avaliadas quanto ao seu desempenho nos aspectos administrativos e pedagógicos. A SME fez um levantamento de dados sobre a "evasão, a repetência", bem como o "desempenho de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e alunos". Foram levantadas também as necessidades relativas a recursos materiais e humanos, bem como as necessidades de cada uma das unidades escolares quanto ao aspecto físico (GOIÂNIA, SME, 1997a, p. 3).

Nestas escolas, nos turnos matutino e vespertino, foram matriculados 1.490 alunos nas turmas de aceleração, 7.838 alunos no ciclo I e 8.047 alunos no ciclo II, conforme consta no relatório anual de avaliação do projeto **Escola para o Século XXI** (GOIÂNIA, SME, 1998c).

A versão original do projeto **Escola para o Século XXI** de 1998 apresenta uma nova estrutura para o ensino fundamental de Goiânia, organizando-o em Ciclos de Formação que, amparados pela LDB nº 9.394/96 e fundamentados nos PCNs, propunham, em primeiro lugar, a organização do ensino fundamental em quatro Ciclos de Formação, com organização sugerida por idades, a saber:

### Quadro III

#### Ciclos de Formação de aprendizagens

<b>Ciclos de Formação</b>	<b>Séries de referência</b>
Ciclo I	Alfabetização, 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> séries;
Ciclo II	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries
Ciclo III	5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> séries
Ciclo IV	7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries

Fonte: (GOIÂNIA, SME, 1998a s/p).

Essa implantação foi proposta de forma gradativa, sendo o ciclo I e II em 1998 e os Ciclos de Formação III e IV até o ano de 2000. Paralelamente, houve a implantação das Classes de Aceleração da Aprendizagem em caráter emergencial e temporário para crianças e jovens de 12 (doze) a 15 (quinze) anos, em 1998, e com defasagem mínima de 2 (dois) anos nas 39 (trinta e nove) escolas escolhidas.

O projeto prevê a reestruturação dos tempos escolares em Ciclos de Formação orientados num movimento dialético de ação-reflexão-ação e com o conhecimento tratado de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo das faixas etárias, "facilitando as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas" (GOIÂNIA, SME, 1998a, p.75). Esse novo sistema de reorganização escolar considera a importância das fases de desenvolvimento humano (idade fisiológica) e o trato com o conhecimento dado pela escola. Essas fases são citadas nos PCNs com base nos estudos de Jean Piaget, Vygotsky e Wallon. O projeto baseia-se nessa concepção de ensino e aprendizagem da seguinte maneira

Ciclo I se caracteriza como um período preparatório, pois é a ocasião em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando. O ciclo II, etapa intermediária e de transição entre o ciclo I e III, desenvolvido na forma de áreas do conhecimento, quando as diversas formas de expressão, as ciências físicas e naturais, sócio-históricas e o pensamento lógico-matemático interagem no processo de construção e apropriação do

conhecimento e o ciclo III, etapa final da Educação Básica e transição para o ensino médio. (GOIÂNIA, SME, 2000a, p.4)

Acredita-se que, com a implantação dos Ciclos de Formação, os conteúdos escolares deixariam de ser trabalhados de forma fragmentada, assegurando, desta maneira, uma continuidade do processo educativo dentro do ciclo e na passagem de um ciclo para o outro. A SME pauta-se também nos documentos do MEC para consubstanciar sua noção de Ciclos de Formação com o seguinte destaque:

A noção de Ciclos de Formação é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de Ciclos de Formação tenta evitar as freqüentes rupturas, ou excessivas fragmentações do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (MEC, 1995, p. 11 *apud*, SME, Goiânia, 1998a, p.75)

A adesão a essa flexibilização do tempo escolar faz parte de várias propostas educacionais no Brasil e vem, a cada ano, aumentando seus adeptos. Podemos constatar, no quadro IV, como a região Centro Oeste vem aderindo a elas.

Percebemos que a ação conjunta do sistema seriado com o modelo de Ciclos de Formação tem sido adotada paulatinamente, apesar de ainda ter pequena representatividade em relação à totalidade das redes de ensino, especialmente no Estado de Goiás.

## Quadro IV

### Número de escolas por forma de organização – Brasil – 1999

Ensino Fundamental							
Número de escolas por forma de organização, segundo as Unidades da Federação – Brasil 1999.							
Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Ciclos de Formação		Mais de uma forma de organização	
		Total	%	Total	%	Total	%
<b>Brasil</b>	<b>183.448</b>	<b>151.202</b>	<b>82,4</b>	<b>18.370</b>	<b>10,0</b>	<b>13.876</b>	<b>7,6</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>9.555</b>	<b>7.927</b>	<b>82,9</b>	<b>188</b>	<b>2,0</b>	<b>1.440</b>	<b>15,1</b>
Mato Grosso do Sul	1.106	712	64,5	15	1,3	379	34,2
Mato Grosso	3.026	2.206	72,9	115	3,8	705	23,3
<b>Goiás</b>	<b>4.714</b>	<b>4.548</b>	<b>96,5</b>	<b>9</b>	<b>0,2</b>	<b>157</b>	<b>3,3</b>
Distrito Federal	709	461	65,0	49	6,9	199	28,1

Fonte: INEP/MEC

Nesse sentido, a reestruturação do ensino fundamental em Ciclos de Formação visa minimizar problemas como a evasão escolar e a repetência, que têm um poder devastador no sistema educacional brasileiro.

Durante o período de implantação e implementação do projeto **Escola para o Século XXI**, os Ciclos de Formação passaram por três momentos diferentes, como constatamos no quadro V.

Estas modificações e adequações serão discutidas posteriormente, neste estudo, a partir do relato dos professores pesquisados.



### Quadro V

#### Implantação dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino

1998	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
CICLO I	Alfa. 1ª e 2ª	39	33.561
CICLO II	3ª e 4ª		
1999	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
CICLO I	Alfa, 1ª e 2ª	155	30.728
CICLO II	3ª, 4ª e 5ª	50	14.154
2000	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
CICLO I	Alfa, 1ª e 2ª	155	31.682
CICLO II	3ª, 4ª e 5ª	50	14.177
CICLO III	6ª, 7ª e 8ª	9	2.009

Fonte: SME/DEPE/2000 In: Goiânia, SME, 2000d, p. 07).

Outra mudança significativa apresentada pela SME foi o projeto de Aceleração de Aprendizagem que, em consonância com a proposta do MEC, atende, em caráter emergencial e temporário, a questão da defasagem idade/série, reflexo do fracasso escolar, conseqüentemente, segundo análise feita pela SME das três situações relacionadas abaixo:

- A dificuldade de acesso à escola em idade hábil devido à demanda por vagas;
- Os problemas sócio-econômico que antecipam a entrada dessas crianças e jovens precocemente no mercado de trabalho, tornando incompatível a conciliação dos tempos escolares com o trabalho;
- A própria organização curricular e administrativa das escolas que terminam por funcionar como mecanismo de seleção que expulsam de maneiras evidentes ou sutis aqueles que mais necessitam da escola pública (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 77).

Analisando essa proposta do programa de Aceleração da Aprendizagem na SME, Silva (2000) destaca que

[...] o alcance do programa **Aceleração da Aprendizagem** parece restrito às conseqüências geradas pelo fracasso, sendo incapaz de atingir suas causas e, então, mostra-se efetivamente, um meio de alcançar a finalidade proposta pelo MEC: **reverter à situação de fracasso escolar**. (SILVA, 2000, p.44, grifo nosso).

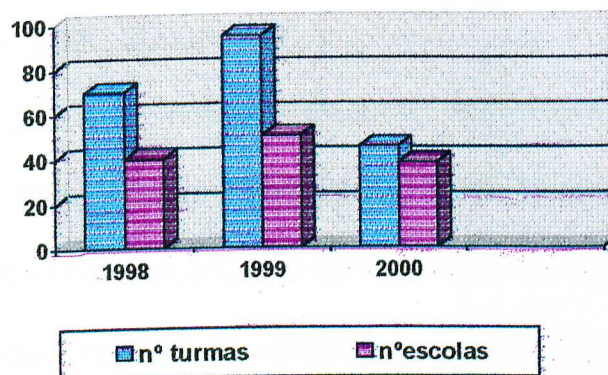
Para reverter e superar os altos índices de distorção idade/série “que acusavam uma defasagem de 32,8%” (GOIÂNIA, SME, 2000b, p.08) e alcançar o sucesso desejado, o projeto da SME propõe um repensar a prática pedagógica para uma intervenção mais específica, de modo a torná-la eficaz, possibilitando o avanço na formação de seus alunos. Essa prática, segundo o projeto, deve ser pautada na pesquisa, no trabalho individual e coletivo, na qualidade e, principalmente, na ludicidade.

Assim, em 1998, foram implantadas as turmas de Aceleração da Aprendizagem, cujo número sofreu redução no ano 2000, em função do caráter temporário e emergencial desta iniciativa do projeto. No período de 1997 a 2000, em função do atendimento oferecido pela RME de Goiânia, os índices foram reduzidos de 32,8% para 5% nas séries iniciais, conforme demonstra o gráfico III e IV.

Destacamos aqui, de forma quantitativa, as principais mudanças ocorridas no interior da RME. Entretanto, tais mudanças requerem não só um tempo para a sua efetivação, mas demandam reestruturações e adequações que afetam diretamente a prática pedagógica dos professores e os paradigmas construídos historicamente e socialmente.

Gráfico III

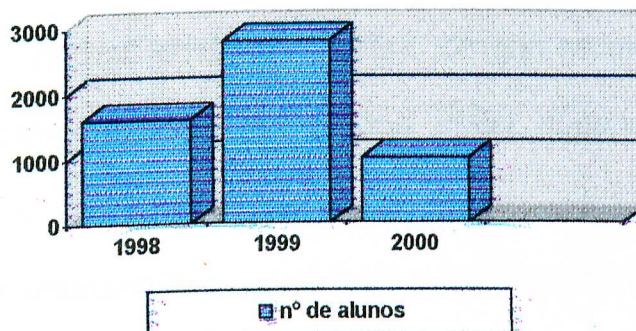
Evolução do atendimento do projeto Aceleração da Aprendizagem por número de turma e número de escolas



Fonte: SME/DAE/2000 In: Goiânia SME, 2000d, p.09.

Gráfico IV

Evolução do atendimento do projeto Aceleração da Aprendizagem por número de alunos



Fonte: SME/DAE/2000 In: Goiânia SME, 2000d, p.09.

Segundo documentos da SME, a proposta político-pedagógica, configurada no projeto **Escola para o Século XXI**, foi alvo de algumas reformulações resultantes de estudos e análises junto às escolas envolvidas no projeto e de experiências por elas desenvolvidas, de engajamento e capacitação dos professores, de análises

acerca das experiências em desenvolvimento em outros sistemas de ensino, (Escola Plural, Candanga e Cidadã) que permitiram avaliar o processo e apontar reformulações ou adequações necessárias. Tais mudanças, portanto, "não incidem sobre a essência da proposta, mas na forma de concretizá-la e na busca do seu aperfeiçoamento" (GOIÂNIA, SME, 2000b, p. 2).

Ainda como mudanças de caráter estrutural, em 1998, as etapas de desenvolvimento do projeto **Escola para o Século XXI** foram as seguintes:

- Implantação em 39 escolas dos Ciclos de Formação I e II;
- Implantação do ciclo I nas demais unidades escolares em substituição ao Bloco Único de Alfabetização, observando a mesma estrutura adotada nas unidades inseridas no projeto;
- Implantação de 72 Classes de Aceleração de Aprendizagem nas 39 escolas do projeto, previstas para alunos a partir de 12 anos e que, na prática, inseriram também alunos com a idade inferior, desde que constatada a defasagem de 2 anos;
- Estabelecimento do ano letivo de 200 dias, jornada escolar do aluno de 4h e 30 min, perfazendo uma carga horária anual superior às 800 horas estipuladas pela lei;
- Adequação dos instrumentos normativos e administrativos para assegurar a reorganização da carga horária e do trabalho pedagógico do professor;
- Implantação de novo currículo com base nos PCNs;
- Realização de estudos e seminários para reformulação e aprimoramento da proposta de avaliação para o ano letivo de 1999;
- Estudos e pesquisas para a avaliação e diagnóstico do processo implantado e das etapas a implantar.

Conforme consta do projeto **Escola para o Século XXI**, uma das principais mudanças na organização do ensino fundamental seria a modificação da dinâmica da seriação para a lógica de Ciclos de Formação, de acordo com as recomendações contidas nos PCNs. Para essa mudança, a SME parece ter tido como referencial a proposta do Governo Federal e os estudos sobre experiências modelos desenvolvidas em outros estados e municípios (MG, DF e RS). Vale ressaltar que tais experiências foram pautadas num trabalho conjunto com a comunidade e o poder público municipal, diferente do que ocorrera em Goiânia, onde a construção do projeto se deu a partir da reunião de uma equipe constituída em 1997 pela SME, especialmente para este fim.

Tendo como ponto de partida o relatório anual de avaliação do primeiro ano de execução do Projeto **Escola para o Século XXI** (1998c), a SME deu início ao processo de reformulações e adequações, já previstas em seu projeto original e que abordaremos a seguir.

### **2.2.5 Reformulações e adequações do projeto – 1999 e 2000**

Feitas as devidas implantações preliminares, ressaltadas anteriormente nas 39 (trinta e nove) unidades escolares, a SME avaliou e autorizou as seguintes alterações e adequações (Goiânia, SME, 1999a):

- Extensão do projeto a mais 11 escolas.;
- Reestruturação da organização em Ciclos de Formação, definindo a duração de 3 anos para cada ciclo, o que resultou em 3 Ciclos de Formação

no lugar dos 4 previstos no projeto original de 1998, conforme quadro a seguir:

### Quadro VI

#### Reformulação dos Ciclos de Formação de aprendizagens

Ciclos de Formação	Séries de referência
Ciclo I	Alfabetização, 1ª e 2ª séries;
Ciclo II	3ª e 4ª e 5ª séries
Ciclo III	6ª, 7ª e 8ª séries

Fonte: Goiânia, SME, 1998a

- Redimensionamento do trabalho docente no ciclo II a cargo de um coletivo de professores que atuam em áreas afins e pedagogos;
- Fortalecimento da concepção curricular e do desenvolvimento da ação pedagógica, tendo como eixo os projetos temáticos;<sup>16</sup>
- Estudos, pesquisas e realização de Seminário para a formulação da organização pedagógica e curricular do ciclo III, previsto para 2000, incluindo análise das propostas apresentadas pelas unidades escolares;
- Ampliação do número de Classes de Aceleração de Aprendizagem passando de 72 para 94;
- Readequação dos critérios de carga horária do professor;
- Organização do ano letivo em 200 dias, com carga horária anual de 887 horas; calendário escolar que inclui tempo reservado ao planejamento e afastamento para frequência aos cursos de atualização, segundo o nível de atuação do professor, sem prejuízo dos dias letivos e carga horária anual do aluno, determinados por lei;

<sup>16</sup> A SME sugere os Projetos como propostas de ação para o desenvolvimento curricular na prática da sala de aula considerando que os mesmos permitam: a integração curricular, ressaltando conhecimentos úteis para os alunos, e permitindo a efetiva socialização dos conteúdos (Goiânia, SME, 1998a, p.79).

- Implantação da proposta de avaliação reformulada e aprimorada no tocante aos instrumentos e à progressão do educando (não há reprovação, mas o aluno pode permanecer no ciclo até alcançar os objetivos propostos);
- Encaminhamento do Currículo do Ensino Fundamental, representando o aprimoramento do apresentado no projeto original em 1998 (Goiânia, SME, 1999d);
- Encaminhamento do currículo, Base Curricular e Regimento Escolar ao CME para aprovação.

Dentre as principais mudanças da reconfiguração nas escolas encontra-se a readequação do número de Ciclos de Formação proposto inicialmente, que passaram, a partir de 1999, para três, em função de análises sobre os principais problemas do fluxo escolar e os fatores determinantes do insucesso. Estas análises apontaram o estrangulamento da 5ª série, causado pelo tratamento compartimentalizado atribuído ao ensino desta fase, o que obrigava o aluno a ter que se adaptar, repentinamente, a vários professores com metodologias e mecanismos de avaliação por vezes distintos, interrompendo um processo de relação com os dois únicos professores do ciclo anterior que, no caso da SME, são os professores regentes (professor referência) e o professor de Educação Física presentes nas séries iniciais desde 1990.

Ficou, portanto, definida a organização do Ciclo II em etapas, que compreenderam a 3ª, 4ª e 5ª séries, e não mais em duas (3ª e 4ª) como previa o projeto original. Dessa forma, assim como o Ciclo I, o Ciclo II foi organizado em etapas e passou a ter duração de três anos. Vale ressaltar que a reestruturação feita

no Ciclo II não afetou o enfoque central dado aos Ciclos de Formação, que têm por base o desenvolvimento bio-psico-social do aluno.

O trabalho pedagógico do Ciclo I fica sob a responsabilidade do professor regente e do professor de Educação Física, com a orientação de um pedagogo como coordenador pedagógico. No Ciclo II, o trabalho pedagógico já fica a cargo de professores que atuam em áreas específicas e afins, sendo elas: área de expressão, de ciências físicas, químicas e biológicas, área de pensamento lógico matemático, área de ciências socioculturais e históricas e língua estrangeira, com a participação ativa do coordenador pedagógico.

Especificamente no caso do professor de Educação Física, no decorrer desse processo de implantação e implementação do projeto **Escola para o Século XXI**, em relação à readequação de carga horária para o Ciclo I, ocorreram duas fases diferenciadas. A primeira fase, em 1998, caracterizou-se pela manutenção da carga horária, sendo que o professor era remunerado de acordo com o número de turmas para as quais ministrava 3 (três) sessões semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada uma, assim como ocorria com os professores das demais escolas da RME que não faziam parte do projeto. Essa fragmentação de aulas apontava para um distanciamento deste professor das atividades integradas do projeto, tendo em vista que o professor tinha que dar aulas em várias escolas para receber uma melhor remuneração.

Em 1999, houve a segunda fase, na qual a SME formulou critérios de organização e colocação de professores nas escolas (GOIÂNIA, SME, 2000c), fazendo com que o professor de Educação Física permanecesse na escola por um



turno, atendendo a até nove turmas com distribuição de aulas a critério do Projeto Temático Bimestral.<sup>17</sup>

Neste caso, os professores teriam suas aulas (lotação)<sup>18</sup> nas escolas participantes do projeto com carga horária de 32h/a semanais, o que possibilitaria, a partir de então, uma maior interação dos professores de Educação Física com o grupo dos demais professores da escola. Eles teriam possibilidade, inclusive, de participar dos encontros pedagógicos que ocorriam semanalmente e tinham duração de 2h30 minutos.

Em 2000, deu-se continuidade às alterações e modificações que podem ser assim descritas (GOIÂNIA, SME, 2000c):

- Continuidade à implantação do projeto em mais 50 unidades escolares;
- Implantação do ciclo III de maneira total em 9 (nove) escolas com adoção integral do currículo através da "Base Curricular Paritária"<sup>19</sup>, desenvolvimento de projetos temáticos e progressão entre Ciclos de Formação; avaliação contínua sem aprovação de caráter anual; avaliação gradativa, nas 16 (dezesesseis) unidades escolares que possuam de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries permanecendo a organização seriada; avaliação por componentes curricular e aprovação anual; adoção parcial da proposta de base curricular paritária e do desenvolvimento de projetos temáticos;
- Redução do número de Classes de Aceleração em razão da diminuição de alunos com defasagem idade/série, coerente com o caráter emergencial e temporário atribuídos a elas no projeto original;

<sup>17</sup>Corresponde ao assunto/tema escolhido pelos professores para agrupar aos conteúdos de cada disciplina.

<sup>18</sup>Para a SME lotação é o número de aulas que o professor ministra semanalmente e modulação é a escola na qual o professor trabalha com o maior número de aulas semanais. Ele pode ser modulado em uma escola e ter a lotação em uma, duas ou três ou mais escolas.

<sup>19</sup>Base curricular paritária: carga horária de cada componente curricular distribuída igualmente para todos.

- Organização do ano letivo em 212 dias com carga horária anual de 838 horas para o aluno, calendário escolar com tempo destinado ao planejamento e às atividades de capacitação, sem comprometimento dos dias letivos e da carga horária anual determinada por lei para o ensino fundamental.

O quarto ítem dessas adequações parece representar o avanço mais significativo no cotidiano dos professores da escola. Todos eles, inclusive o professor de Educação Física, passaram a ter um momento remunerado e previsto em sua carga horária semanal para seu planejamento pedagógico dentro do próprio período de aula, sem prejuízo das horas de efetivo trabalho com o aluno. Essas alterações, ocorridas em 1999 e 2000, permaneceram até o final do ano letivo de 2001.

As alterações dos dias letivos nos anos de 1998, 1999 e 2000 foram pouco significativas do ponto de vista quantitativo. Entretanto, a imposição de datas e atividades constantes no calendário escolar engessavam as iniciativas dos professores em relação à construção do projeto político-pedagógico que mais se aproximava da realidade da unidade escolar. Isto é, toda e qualquer alteração deveria ser comunicada oficialmente pela escola à SME, que autorizaria (ou não) também, de forma oficial, a referida alteração. Por sua vez, as diretrizes para o ano 2001 adotaram uma postura mais flexível em relação ao planejamento das atividades por parte das unidades escolares, dando a elas uma espécie de autonomia controlada.

Ainda na gestão 1997 a 2000, foram traçadas alterações e adequações para o projeto em questão através da Portaria SME nº 0020, de 06 de dezembro de 2000, (GOIÂNIA, SME, 2001), que foram levadas a efeito pelo governo municipal atual (do

PT), com destaque para as seguintes metas estabelecidas para o ano letivo de 2001:

- Modulação de um professor de Educação Física ou Artes pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)<sup>20</sup>;
- Unificação do calendário e da carga horária das atividades escolares para todo o ensino fundamental;
- A organização do ano letivo de 2001, elaborada de acordo com a LDB; as diretrizes da SME e o Projeto Pedagógico com participação de todos e, posteriormente, encaminhado à Unidade Regional de Ensino (URE) correspondente para apreciação aprovação e acompanhamento da SME;
- Formação continuada em serviço.

Como afirmam os documentos citados, nenhuma destas adequações ou reformulações foram feitas aleatoriamente, o que nos leva a crer que a proposta de avaliação anual no decorrer dos anos de 1998 até 2000 foi realizada sistematicamente.

Percebe-se que o projeto **Escola para o Século XXI** constitui-se numa política pública que tem a pretensão de mudar a educação municipal de Goiânia com o fim de erradicar a evasão e a repetência. Por isso, propõe modificações no tratamento dos conteúdos escolares, na organização dos tempos escolares e nos critérios de avaliação. A implementação efetiva de tais modificações depende, no entanto, de uma profunda mudança de postura daqueles que quotidianamente lidam com a escola. Essa mudança depende, evidentemente, da instauração de uma nova mentalidade e do abandono de procedimentos consagrados historicamente e socialmente sobre a escola e a educação.

---

<sup>20</sup> CMEI – Unidade de atendimento a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos sob a responsabilidade da SME.

A própria SME admite que existem dificuldades na implantação da proposta devido à sobrevivência, ainda que maquiada, de algumas atitudes que demonstram resistência nas escolas que integram o projeto.

Diante do exposto, nossa preocupação se volta, então, para as seguintes questões: que percepções o professor de Educação Física envolvido desde o início neste processo de implantação tem sobre o projeto, e quais as análises que eles fazem dessas mudanças impostas pela SME nos anos de 1998 a 2002.

Pretendemos responder estas questões (ou pelo menos aprofundar nossas reflexões) a partir do relato das professoras selecionadas para esta pesquisa (capítulo III) e dos referenciais teóricos já apontados neste estudo.

Tentaremos, a seguir, demonstrar qual o papel da Educação Física na RME de Goiânia que, como veremos, teve uma participação efetiva na construção da história da educação desta cidade. O destaque dado deve-se por reconhecermos de maneira diferenciada o trabalho desses profissionais na RME.

### **2.3 A especificidade da Educação Física em Goiânia: uma luta diferenciada dentro da SME**

Em Goiânia, a história da Educação Física no município tem seu primeiro momento marcante nos anos 70 quando a Rede Municipal de Ensino, tendo em vista a sua ampliação, estabeleceu metas no Regimento Interno, aprovado pelo decreto Municipal de nº 752, de 22 de dezembro de 1977. Nesse regimento, criou-se a

Coordenadoria de Educação Física e Desportos (CEFD) que, na ocasião, pertencia ao Órgão de Planejamento e Assessoramento da SME.

Com o propósito de compreender melhor os fatos que marcaram o diferenciamento da área de Educação Física, entrevistamos uma das professoras que esteve à frente da CEFD desde a sua criação. Essa professora que aqui denominaremos de Elísia, numa longa entrevista, esclareceu-nos uma série de fatos que nos fez entender as entrelinhas dos documentos encontrados para análise deste estudo.

Com relação à criação da CEFD, a professora Elísia disse que:

A justificativa da Coordenadoria de Educação Física e Desporto, na época, era que a Educação Física tinha sua especificidade. Essa Coordenadoria além de cuidar da Educação Física iniciava o trabalho com projetos na rede.

Nos anos 80, essa CEFD, além de dar apoio didático pedagógico para a área da Educação Física, que na época ocorria apenas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, iniciou seu primeiro projeto na rede, um projeto chamado "Recreio Dirigido". Esse projeto era direcionado especialmente ao professor de sala de aula, na sua grande maioria com formação de magistério, que ministrava aulas de recreação<sup>21</sup> de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries. Para a realização desse projeto, estabeleceu-se uma equipe de professores efetivos e graduados em Educação Física da RME.

A equipe que cuidava do projeto "Recreio Dirigido" ia até as unidades escolares para ensinar o professor, sabe! Ensinar mesmo... o professor a trabalhar fora de sala com esse aluno, a desenvolver outras atividades que não só quadro e giz. (prof<sup>a</sup>. Elísia, grifo nosso)

<sup>21</sup> Os professores com formação em magistério davam aulas de Educação Física em forma de recreação. Essa prática foi mantida por vários anos e ainda é vista em muitas escolas públicas de nosso país.

O objetivo maior desse projeto, lembra a professora Elísia, era proporcionar às escolas, especialmente àquelas que não tinham Educação Física nestas séries, uma aproximação maior com a área, despertando na comunidade escolar a simpatia e até mesmo a necessidade do profissional da área para atuar nestas escolas. A resposta a esse projeto foi muito satisfatória, pois os professores de primeira fase começaram a perceber a necessidade da Educação Física na escola. Convém salientar que este projeto só ocorreu em escolas onde não existia a figura do professor de Educação Física.

Nesta época, os professores de Educação Física eram modulados de forma descendente na rede, ou seja, eram modulados nas 8<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries e se sobrasse professor ele poderia ser modulado nas séries iniciais. A SME, através do departamento de Modulação, tinha uma política de colocação desse professor ainda diferenciada das outras áreas.

Na mesma época da realização desse projeto, a CEFD iniciou uma articulação com a Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO), primeira faculdade no Estado de Goiás com curso de formação de professores de Educação Física. Essa articulação objetivava garantir a Educação Física no município, principalmente nas séries iniciais. Baseava-se no argumento de que "[...] não adiantava construir um prédio de cima para baixo, nós precisávamos começar a trabalhar com a criança na sua base" (prof<sup>a</sup>. Elísia).

Com esse movimento, a Educação Física foi ganhando credibilidade e espaço dentro da SME e o departamento de modulação começou a colocar o professor de Educação Física para atuar nas primeiras séries do 1º grau. Essa mudança ainda causou alguns impasses dentro da SME:

Quando a SME percebeu o que estava acontecendo foi um Auê! Tira professor que tinha sido modulado na primeira fase, passa para a segunda fase(5ª a 8ª séries). A gente ia ao setor de modulação e voltava o professor para a primeira fase [...] foi um ato intencional da CEFD mesmo, foi um ato político. (profª. Elísia)

Esses embates duraram pouco e logo o professor de Educação Física já podia livremente escolher que série ou nível de ensino iria atuar nas escolas municipais. Na época, essas aulas eram ministradas em três sessões semanais de quarenta minutos de 1ª a 4ª séries e com tempo de cinquenta minutos de 5ª a 8ª séries no mesmo turno da aula. Em virtude da reduzida carga horária, que muitas vezes não podia ser completada numa mesma escola, o professor de Educação Física tinha que ministrar suas aulas em mais de uma escola e em um mesmo período. Tal fato causava transtornos pelo pouco tempo de permanência do professor de Educação Física da 1ª fase na escola. Isso levou os professores de sala a não aceitarem essa diferenciação, causando um mal estar nas escolas; "eles pegavam no pé do professor de Educação Física o tempo todo, porque ele ia embora [...] ele não ficava numa escola só e mesmo assim ele recebia mais que o professor de sala de aula" (profª. Elísia).

Frente a esse problema, a CEFD organizou palestras com a finalidade de esclarecer essa diferenciação e enfocar também a importância do professor de sala de aula em participar ativamente das aulas de Educação Física ministradas, pois todos recebiam pelas 30h/aulas. O argumento era que "o professor tinha que trabalhar junto com o professor de Educação Física, nós propúnhamos um trabalho integrado que era muito difícil de ser entendido"(profª. Elísia).

Esclarecidas essas diferenças, o trabalho foi ganhando mais força e consistência, levando a CEFD a investir mais na formação continuada do professor de Educação Física. Para a SME, esse estímulo aos professores de Educação

Física dado pelo CEFD em relação à sua prática pedagógica levou os integrantes da CEFD a comporem, junto com os professores do Departamento de Ensino, o grupo de profissionais responsáveis pelas qualificações dos professores pertencentes à SME sob a forma de oficinas, seminários e palestras promovidos pela secretaria.

Após a inserção do professor de Educação Física em toda a Rede Municipal de Ensino, a CEFD passou a ser nomeada, em 1995, Departamento de Educação Física (DEF). Suas atenções se voltaram para o desenvolvimento de projetos de caráter sócio-cultural-desportivo em parceria com secretarias estaduais, empresas privadas e federações esportivas que permitiram suas execuções a um baixíssimo custo.

Alguns desses projetos mereceram destaque e são lembrados até hoje pelos professores, como o festival de jogos tradicionais. Esse projeto proporcionava aos alunos o resgate e a vivência com brincadeiras e brinquedos tradicionais e regionais, muitas vezes esquecidos. Esse projeto representava um grande evento no qual todas as escolas eram convidadas a participar, e os vários grupos de alunos passavam por todas as brincadeiras em sistema de rodízio<sup>22</sup>, proporcionando-lhes uma ampliação de seus conhecimentos. Esse evento era realizado no mês de agosto em homenagem ao mês do folclore.

Outro projeto a se destacar era o Festival de Dança-Educação, que acontecia paralelamente à Mostra Pedagógica, promovida pela SME. Esse festival objetivava apresentar danças que já tinham sido trabalhadas na escola e que tinham conexão com os conteúdos escolares.

Os jogos escolares da SME era um momento muito esperado pelos professores e por toda a comunidade escolar. Eram realizados com regras e provas

---

<sup>22</sup>Sistema que previa a participação de todos os alunos em todas os postos organizados em espaços de tempos determinados previamente.



adaptadas à realidade da rede e das crianças, proporcionando um maior momento de integração entre todos os alunos e as escolas.

Esses projetos, dentre outros, serviram principalmente para incentivar cada vez mais a atuação do professor na escola. Através deles a Educação Física conquistava a simpatia da comunidade escolar e aos poucos se expandia. Porém, esse destaque do DEF trouxe questionamento por parte dos demais segmentos da SME sobre a sua existência, já que a nenhuma outra área eram dados espaço e infra-estrutura de trabalho com tamanha autonomia. Segundo a professora Elísia,

Veio a administração da então secretaria de educação, professora Linda Monteiro, que foi a primeira pessoa a fazer esse questionamento, querer acabar com o DEF e esse departamento ser absorvido pelo Departamento de Ensino, que na ocasião cuidava de todas as áreas [...] mas ela percebeu a importância do nosso trabalho, que era um trabalho de luta para o fortalecimento da Educação Física e aderiu ao nosso trabalho.

Esse questionamento ocorreu novamente no governo do PT, que também aderiu, ou não teve argumentos suficientes para acabar com o DEF.

O DEF, atendendo a uma sugestão dos professores de Educação Física da SME, ampliou suas parcerias, trazendo para essa luta, além da ESEFEGO, a Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás e a Secretaria Estadual de Educação, que deram início a um trabalho conjunto e passaram a ministrar oficinas, seminários e debates, proporcionando aos professores de Educação Física uma aproximação maior com as tendências de ensino, metodologias e publicações mais recentes da área. A cada dia cresciam as oportunidades de uma interação maior entre os professores e, conseqüentemente, isso refletiu-se na prática pedagógica destes professores.

É válido lembrar que esse contexto foi fortemente influenciado pelas publicações que representavam mudanças. É o caso do livro Metodologia do Ensino

da Educação Física (1992), escrito por alguns estudiosos da área e que apontavam para uma prática pedagógica mais humana e dialética. Buscava-se, assim, uma Educação Física mais crítica.

Essas parcerias também resultaram na realização do primeiro curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Física escolar patrocinado pela Prefeitura de Goiânia, UFG e ESEFEGO. Com esse trabalho, a Educação Física na rede foi tomando outros rumos

a partir dos anos 90 a Educação Física foi ganhando mais força, a gente era convidada a expor o trabalho que era desenvolvido em Goiânia nos congressos, em seminários. Goiânia já começou a ser uma referência [...] não que estivesse em situação satisfatória mais já estava a frente de muitas capitais. (prof<sup>a</sup>. Elísia)

Nos anos 90, o professor de Educação Física conquistou definitivamente seu espaço na RME, como resultado das lutas que o DEF enfrentou em prol da área de Educação Física. A prof<sup>a</sup>. Elísia resume assim esse período:

[...] nós trabalhamos as oficinas, realizamos trocas de experiência. Tínhamos grupos de estudos nós já trabalhávamos com vocês e eu acho que isso realmente levou a uma capacitação profissional maior, esse suporte que vocês falam era um facilitador, um incentivo grande para que o profissional tivesse buscando mais e mais conhecimento para que pudesse aplicar na escola. Então o discurso desse profissional se aflorou, o professor de Educação Física começou a ser coordenador se tivesse especialização, começou a ser diretor, começou a sair dos muros da escola.

Com a mudança de governo em 1997, as metas para a SME seriam a construção e implantação do projeto **Escola para o Século XXI**

O DEF comprou uma briga, entrou na discussão sendo que já tinha participado o tempo todo da discussão dentro do projeto e [...] onde a gente defendia os mesmos direitos [...] por que ele é um professor dentro de um coletivo, ele não pode ser um adereço, então ele tem que ter o mesmo tempo para o estudo, para o planejamento e dentro do projeto ele, o professor não picaria mais aula [...], ele ficaria somente numa escola, essa foi a parte boa do projeto. (profª Elísia)

Todo esse esforço do DEF proporcionou ao professor de Educação Física uma integração muito grande com o sistema escolar e com as discussões referentes à área. Os professores estavam bem articulados e isso trouxe novamente ao Secretário da Educação, professor Jonathas Silva, o questionamento sobre a extinção daquele departamento, que aconteceu em 1999. No entendimento político, a área de Educação Física

estaria se transformando num "Gueto", porque não existia um departamento de matemática, de ciência, de história [...] então esse departamento precisava acabar e seus projetos serem absorvidos pela Secretaria de Esporte e Lazer do Município. (profª. Elísia)

Com a destituição do DEF os projetos direcionados à escola de 1ª a 8ª séries foram transferidos para a Secretaria de Esporte e Lazer. Esses projetos não foram viabilizados na prática, visto que essa secretaria não trabalhava com professores qualificados. Essa transferência e mudança da coordenação dos projetos encontrou resistência entre os professores e as escolas. Para a professora Elísia, isso deu-se em virtude de que "os projetos que nós desenvolvíamos eram realmente voltados para a escola, não eram só de lazer – fazer por fazer – era o fechamento das atividades que eram desenvolvidas dentro da escola". Dessa maneira, os projetos assumidos pela Secretaria de Esporte e Lazer não mais existiram.

Nesse momento de transição em que extinguiu-se o DEF, implantou-se nas escolas da rede o projeto **Escola para o Século XXI**, com os Ciclos de Formação e as Classes de Aceleração. A Educação Física, componente curricular obrigatório,

teve, assim como as outras áreas de conhecimento, seu primeiro contato com as mudanças propostas pelo projeto.

A Educação Física integrada na escola passou a ser ministrada nos ciclos I, II e III, conforme o PPP da escola, e ganhou, assim como os professores de sala, a garantia de seu tempo de estudo no período de aula, caso que infelizmente não aconteceu com o professor de artes que foi retirado do Ciclo I, como relata a professora Marcela:

[...] no começo tinha a professora de arte-educação, e depois foi tirada, hoje tem no Ciclo I uma professora dinamizadora, o professor de sala de aula e o professor de Educação Física.

Atualmente, a Educação Física em Goiânia é garantida também no curso noturno e na alfabetização de Jovens e Adultos, mesmo não sendo obrigatório pela nova LDB Nº 9.394/96. Esta conquista também se torna histórica no ensino público do município.

Mesmo com tantas lutas e vitórias no decorrer dos anos 90, os professores da SME parecem entrar no Século XXI com novas inquietações, preocupações e angústias em relação à educação, ao ensino e à aprendizagem de modo geral. As abruptas mudanças aqui tratadas e que provocaram inquietações no corpo docente de Goiânia. Eram sentidas inicialmente apenas nas escolas onde o projeto **Escola para o Século XXI** fora implantado e agora se generalizam, no ano de 2002, quando o projeto se transformou em um política pública para todas as escolas públicas municipais, já que medidas necessárias para se evitar angústias e inquietações não foram tomadas ainda.

Dessas angústias, foram levantadas algumas categorias que serviram de análise para esse trabalho e que tentaremos penetrar em questões atuais levantadas pelas professoras de Educação Física em relação ao projeto em questão.

### CAPÍTULO III

## AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI

Com o objetivo de compreender o processo de implantação da proposta para o ensino fundamental contida no projeto **Escola para o Século XXI**, ouvimos cinco professoras de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia selecionadas de acordo com critérios já citados na introdução deste trabalho.

As informações coletadas tiveram como eixo norteador o levantamento dos aspectos mais significativos do projeto no cotidiano das professoras de Educação Física. Dentre os vários aspectos que se evidenciaram no relato das professoras, destacaremos, neste capítulo, as angústias sobre o (re)conhecimento do projeto, a participação ou não na construção dele e as angústias decorrentes de sua implantação.

Recuperando os dados do quadro de caracterização das professoras entrevistadas, temos que elas – Karinny, Marina, Elísia, Marcela e Soares – são graduadas em Educação Física, na ESEFEGO e FEF da UFG. Três delas concluíram seus cursos de graduação no início dos anos 90, as outras duas nos anos 80. Estão numa faixa etária entre 31 e 42 anos e trabalham na SME há uma média de 10 anos, com exceção de um delas que está na RME a 17 anos. Todas elas cursaram pós-graduação *Lato Sensu* na área de Educação Física.

A partir do relato dessas professoras, buscaremos compreender, nas entrelinhas do cotidiano escolar, o projeto **Escola para o Século XXI**. Como primeiro aspecto a ser analisado, vejamos o que pensam e o que conhecem as professoras do processo de implantação do projeto.

### 3.1 Implantação do projeto **Escola para o Século XXI**: o que é, de onde vem, onde quer chegar

Analisando o relato das professoras entrevistadas, deparamo-nos com a origem e constituição do projeto **Escola para o Século XXI** como os primeiros aspectos a serem analisados. A ligação do projeto com as políticas públicas mundiais e nacionais, bem como as políticas empreendidas pela prefeitura de Goiânia na efetivação dessa proposta, não constituem um fato conhecido entre as professoras entrevistadas.

Ao tratar desta questão, a professora Marcela, relata que

[...]eu o conheço, não na íntegra, mas participei da reunião de lançamento e das várias reuniões que tiveram [...] mas nunca li o projeto **Escola para o Século XXI**. Na íntegra não!.

A reunião de lançamento que a professora se refere aconteceu na primeira semana do ano letivo de 1998; trata-se de uma reunião já programada e de tradição na SME, que ocorre sempre no início de todo ano letivo. As outras reuniões que ocorreram no decorrer do ano foram destinadas especialmente para esclarecimentos

e/ou aprofundamento do projeto **Escola para o Século XXI**, em que os professores, coordenadores, diretores e funcionários eram convocados regularmente pela SME.

A professora Karinny apresentou uma avaliação similar embora tenha tomado conhecimento da proposta através das reuniões de divulgação que foram realizadas após a sua implementação, como expressa na sua fala:

Conheço o projeto através de palestras que tive antes de começar o ano, praticamente dias antes da implantação dele e também através das apostilas que as professoras trazem dos cursos.

No caso dessa professora, a falta de conhecimento do projeto parece ser mais acentuada, pois ela relata não ter tido nenhum tipo de contato com ele, o que nos leva a estabelecer duas hipóteses para tamanho distanciamento: ou a professora não se interessou pela nova proposta ou realmente a sua unidade escolar não lhe possibilitou o acesso a ela. Em função do levantamento feito sobre o número de exemplares do projeto **Escola para o Século XXI** destinados a cada unidade escolar – junto às próprias unidades escolares –, constatamos que cada uma recebeu apenas um exemplar do projeto original ou do projeto resumido, o que podemos considerar como um número restrito<sup>23</sup> de exemplares para cada instituição. Este pode ter sido um aspecto que tenha dificultado o conhecimento mais aprofundado do projeto por parte dos professores.

Para a maior parte das unidades escolares foi distribuído um documento resumido de 79 páginas na qual se apresenta as principais características do projeto original (188 páginas) e a proposta para o ensino fundamental da RME. Este documento resumido direcionado ao setor pedagógico da escola levou-nos a pensar

<sup>23</sup> A limitação dos números de projetos publicados (projeto original) era tamanha que o projeto que serve de base para este estudo foi tomado de empréstimo na Unidade Regional Maria Thomé com o compromisso de devolução, logo que tivesse terminado a pesquisa.



sobre a relevância que a SME deu para que o professor, o coordenador, o diretor e a comunidade escolar tivessem conhecimento do projeto.

Fomos informados, ainda, que a SME utilizou como estratégia de divulgação do projeto **Escola para o Século XXI**, oficinas e cursos promovidos pela SME, de modo a resgatar o curto espaço de tempo entre a construção, publicação e implantação dele na RME.

Retornando ao relato das professoras entrevistadas, a professora Karinny reafirma o imediatismo com que foi tratada a implantação do projeto **Escola para o Século XXI**:

Foi assim... começou o ano. Antes de o ano letivo começar a gente era chamado para as reuniões, que sempre tem, que era quando a gente tinha aquele momento de curso no mês de janeiro, a gente ia e conheceu lá. "olha! vai ser isso, isso e só...".Aí teve debates, professores reclamando, questionando, falando que eles pensam uma coisa de madrugada e vomitam no dia seguinte, sem preparação nenhuma.

A professora Marina, por sua vez, teve conhecimento do projeto **Escola para o Século XXI** de forma parecida com a da professora Karinny:

Quando foi implantado, em 1998, a Secretaria Municipal de Educação teve os cursos e chamou a gente para fazer. Aí eu fiz os cursos e fiquei por dentro dele.

Ao tomarem conhecimento das mudanças propostas no projeto **Escola para o Século XXI**, as professoras assimilaram o imediatismo da atitude e ação impostas pela SME. Para a professora Soares,

Bom, eu tive que conhecer, né! Porque esse projeto chegou aqui para Goiânia jogado dentro da escola. Nós não estávamos preparados, nem professores, nem coordenadores, nem direção, alunos e muito menos os pais. Eu acho que foi uma coisa jogada para a gente. (Grifo nosso)

Essa professora expõe não somente a sua impressão sobre a ação da SME, mas a de toda a comunidade escolar sobre a implantação do projeto. Na sua fala pudemos constatar que nenhum seguimento da escola estava preparado para a mudança proposta. A utilização do verbo jogar, que permeia a fala da professora, vem ao encontro do relato de outras professoras:

Quando a gente chegou lá e dissemos: "olha! A **Escola para o Século XXI** é isso". Sempre **jogando** para a gente quase decifrar o que eles falavam. (profª. Karinny, grifo nosso)

Entendemos, conforme sugestão dos próprios PCNs (1998), que toda a proposta de ensino a ser implantada numa escola ou rede de escolas deve ser construída, aprovada e assimilada por todos os segmentos da comunidade escolar. Além disso, o processo de implantação dessa proposta não poderia prescindir de uma ampla discussão e assimilação por parte do grupo de professores que constituem as diversas áreas do conhecimento. Até mesmo porque o professor representa a peça fundamental dentro da escola, cabendo a ele a articulação dos conhecimentos. Ele é o agente que conduz a mensagem aos educandos.

Não basta o professor trabalhar com seriedade e responsabilidade; é necessário, também, "a participação política na sociedade, a compreensão dos mecanismos do poder, a tomada de partido pelo movimento histórico social" (SEVERINO, 2001, p. 81).

Outro fator que se evidenciou no relato dos professores foi a falta de conhecimento dos critérios adotados para a escolha das escolas que participaram do projeto. Vejamos, então, como o processo de adesão das escolas e das professoras estão sendo vistos e assimilados pelas professoras analisadas.

### 3.2 Adesão das escolas ao projeto Escola para o Século XXI

Como vimos no capítulo anterior, para a implantação e implementação do projeto **Escola para o Século XXI** foram escolhidas 40 (quarenta) escolas divididas entre as quatro URE. Entretanto, não ficou claro quais os critérios foram adotados para isso. O projeto afirma que foram as próprias escolas que escolheram e aderiram ao projeto. Esses critérios de escolha não foram esclarecidos nos documentos pesquisados. As professoras entrevistadas destacaram um critério para a adesão:

Eu tomei conhecimento através de um ofício que veio da SME já falando que nossa escola iria participar deste projeto naquele ano, então fizemos a reunião entre os professores, diretores e coordenadores da escola para ver se aceitaríamos. Como a proposta era muito boa, tinha coisas maravilhosas, se aceitaríamos. Como a proposta era muito boa, tinha coisas maravilhosas, a construção de quadras, piscinas e sala de informática...era um sonho para a nossa escola. Agente não estava acostumado com isso então nós tínhamos que aceitar porque se não aceitássemos a gente iria ficar para trás. (prof<sup>a</sup>. Soares)

A professora Soares avalia que a adesão ao projeto poderia trazer melhorias para a estrutura da escola. Não aparece, no relato das professoras, uma preocupação com as transformações didáticas e pedagógicas propostas pelo projeto. Isso nos causou estranheza uma vez que o projeto propunha 33 (trinta e três) ações no âmbito pedagógico e apenas 4 (quatro) relacionadas à estrutura física da escola. Para a professora Marcela, a adesão de sua escola se deu

quando tivemos que fazer a opção de entrar no projeto Escola para o Século XXI. A escola fez a opção assim: a **diretora** perguntou e a escola disse que queria. Mas a escola queria porque você tem que responder na hora! A diretora afirmou: Vai ser melhor para a escola! Então vamos! (Grifo nosso)

Na fala da professora, fica evidente que a influência político-administrativa exercida pela diretora prevaleceu sobre as reais informações que precisariam ser transmitidas aos professores, o que levou todos os envolvidos a um consenso. A influência da diretora aparece na fala da professora Karinny:

Na escola você não tem o direito de escolher nada. A **diretora** chegou na reunião e falou: "Olha, a escola agora **vai ser** do projeto Escola para o Século XXI". Ela não perguntou, não questionou nada para os professores, para ver o que a gente achava, porque seria bom. Segundo a direção, seria bom porque ia ter mais verbas para a escola [...] ela não pensou duas vezes, aceitou a implantação do projeto. (Grifo nosso)

Encontramos, mais uma vez, a preocupação com a infra-estrutura da escola determinando a adesão ao projeto **Escola para o Século XXI**. Na fala da professora Marina, o provável envio de verbas para a melhoria da infra-estrutura da escola também evidenciou-se:

Nós entramos num consenso. Minha escola entrou nesse projeto porque disseram que ia ser muito favorável para a escola, que ia ganhar isso, que ia ganhar aquilo, que ia ser bom para os professores. (prof<sup>a</sup>. Marina)

Assim, o que demonstram as falas das professoras é a importância que a escola deu ao provável envio de verbas que deveriam ser utilizadas, em sua maioria, para a melhoria da infra-estrutura da escola. Se considerarmos o significado que Batista e Odelius (1999) dão à infra-estrutura é compreensível a expectativa que a escola fez em torno da possibilidade de melhoria infra-estrutural da escola.

Chamamos de "infra-estrutura" um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre condições do trabalho que influenciam de forma mais ou menos direta no processo de ensino-aprendizagem. (BATISTA e ODELIUS, 1999, p. 161)

Segundo as autoras citadas, a relação que a escola faz com a infra-estrutura tem a ver com as condições de trabalho dos professores, que influenciam o processo de ensino aprendizagem e dizem respeito, também, aos meios/instrumentos que levam os professores a alcançarem os objetivos da escola, que é ensinar os alunos e certificarem-se de que eles realmente estão aprendendo (BATISTA e ODELIUS, 1999).

Observando o relato das professoras entrevistadas, é notório que, para elas, o envio de verbas para a escola seja sinônimo de "escolas mais equipadas", o que significa

[...] presença de carteiras para os alunos, quadro-negro, mimeógrafo ou equipamento para a reprodução de cópias[...], presença de aparelhos de som, biblioteca do aluno, **computadores para os alunos e professores**, copiadora, **material didático, material de Educação Física, projetos especiais, tais como sala de artes, ciência e laboratório**, oficinas de trabalho[...], aspectos relativos à condição de trabalho propriamente dita como recursos que promovem melhores condições de trabalho (sala de repouso de professores, telefone público, telefone na escola, armário para os professores, sala de professores e computador na secretaria). (BATISTA e ODELIUS, 1999, p.161, grifo nosso)

Percebe-se, então, que a informação sobre um possível melhoramento da infra-estrutura causou uma ansiedade na escola, afastando das reais necessidades de uma reestruturação mais profunda, ou seja, o pensar e conhecer a proposta de reformulação organizacional e pedagógica do ensino fundamental contida no projeto, as concepções pedagógicas e as mudanças impostas para a escola. A prioridade é, portanto, a melhoria da condição de trabalho do professor na escola. Segundo a professora Soares,

foi por isso que nós aceitamos entrar no projeto para participar e tentar fazer o melhor para que desse certo. Mas na realidade o sonho durou pouco, porque nada que eles prometeram de que estava bonito no papel foi mostrado e oferecido para a nossa escola. Nem os menores materiais foram oferecidos para as escolas.

Como as reais mudanças propostas pelo projeto **Escola para o Século XXI** foram omitidas logo na sua primeira fase de execução, os professores depararam com as especificidades trazidas por ele e com as dificuldades apresentadas com essa mudança.

### 3.3 O projeto é o Ciclo de Formação ou vice-versa

Das várias questões mencionadas pelas professoras, a mudança do regime de organização do tempo pedagógico é a que mais se evidencia. A proposta do projeto **Escola para o Século XXI** traz como eixo central a reorganização do tempo escolar em Ciclo de Formação Humana ao invés de séries anuais.

A mudança do tempo escolar constitui-se na principal fonte de dúvidas e angústias por parte das professoras entrevistadas. Nas primeiras entrevistas, elas se referem aos Ciclos de Formação como se fossem o projeto **Escola para o Século XXI**, ou como se o projeto se resumisse nos Ciclos de Formação, ou, ainda, como se fizessem parte de outra proposta.

A professora Marcela relata: "teve uma época que eu pensava que esse projeto Escola para o Século XXI era uma coisa, e a implantação dos Ciclos de Formação era outra coisa."

Assim como percebemos nesta fala, as demais professoras revelaram não terem consciência do lugar dos Ciclos de Formação na proposta. Ainda segundo a professora Marcela,

quando começou a implantação dos Ciclos de Formação, para mim, era uma coisa encomendada. Tanto que tudo é tão jogado [...]. A implantação dos Ciclos de Formação para mim foi assim: mudou de Governo, mudou o projeto era outra coisa, vamos implantar Ciclos de Formação porque Porto Alegre está implantando, Belo Horizonte está implantando, então vamos também implantar.

Na fala desta professora, pudemos observar que a informação que ela teve sobre a origem do projeto e dos Ciclos de Formação se misturaram. A construção do projeto **Escola para o Século XXI** e da proposta de trabalho nos Ciclos de Formação têm a conotação de um projeto que veio de fora. Não se percebe na fala da professora qualquer referência às transformações que vinham acontecendo na educação no sentido mais amplo (BM e UNESCO), como por exemplo, as indicações para as transformações nas diretrizes básicas e nos princípios fundamentais do ensino destacados sobre a educação para os países em desenvolvimento, como o Brasil.

Nas reuniões e oficinas oferecidas pela SME, essas informações tão necessárias para proporcionar uma ampliação sobre os reais problemas e desafios que enfrentariam não foram devidamente esclarecidas aos professores. Chegaram apenas informações sem fundamentação teórica sobre outras experiências que aconteceram no país, como pudemos perceber também na fala da prof<sup>a</sup>. Karinny:

nessas reuniões (mesmo!) não tive nenhuma informação. O que eu ouço através dos colegas de trabalho da área de Educação Física é que os lugares que já tiveram Ciclos de Formação não funcionou, que não deu certo. Teve no Estado do Paraná, eles falam da Escola Candanga [...], mas da origem mesmo, para a gente não.

Outra professora aponta na mesma direção quando lembra o que sabe em relação à origem dos Ciclos de Formação:

O que eu sei é que são modelos; tentaram copiar modelos de Belo Horizonte e de Porto Alegre. A informação que eu tenho é essa, que é uma coisa de lá tentando adequar aqui sem a mesma infra-estrutura. O problema maior é esse. (prof<sup>a</sup>. Marcela)

Essas informações freqüentemente distorcidas<sup>24</sup> que chegaram às professoras contribuem para deixá-las ainda mais perdidas em relação à origem, à implantação e à implementação desse projeto. Se a construção do projeto tivesse sido precedida de uma discussão coletiva, talvez vários caminhos tivessem sido trilhados com mais tranqüilidade.

A professora Marina afirma que foi a todas as reuniões que a SME organizou, desde a implantação do projeto, e faz questão de ir até hoje, porém sobre a construção do projeto ela assegura que:

a única coisa que eu sei é que o projeto primeiro veio de Belo Horizonte, depois de Porto Alegre e vieram para nós já feito. A única coisa que eu sei é que veio de lá.

Já a professora Elísia apresenta uma maior compreensão acerca da construção do projeto. Segundo ela,

a nova LDB de 1996 (então!) propunha a criação dos Ciclos de Formação. Como Goiânia não tinha como implantar o Ciclo de Formação em todas as escolas escolheram quarenta escolas da rede.

Dentre as professoras entrevistadas, a professora Elísia foi a que mais se aproximou da identificação correta das bases do projeto **Escola para o Século XXI**, e da proposta dos Ciclos de Formação. Atribuímos isso ao fato dessa professora

<sup>24</sup> Essas informações incompletas também fizeram parte das minhas primeiras indagações quando chegou o projeto na escola. Às vezes me perguntava: de onde vem essa mudança? Na ocasião precisávamos saber como o projeto tinha sido construído e sobre quais alicerces assentava-se essa política pública do município de Goiânia. Aliás, esta é uma das justificativas do presente estudo.



estar trabalhando no DEF na época e também por ter participado de reuniões para a construção do projeto.

Pudemos perceber nas falas das professoras que elas sempre se referem às experiências da Escola Candanga (DF) da Escola Cidadã (PR) e principalmente da Escola Plural (MG). Tais citações podem estar relacionadas com a presença do professor Miguel Arroyo em Goiânia em diversas palestras, direcionadas ao coletivo de professores que compunham as escolas participantes do projeto e também ao que as professoras ouviam (colegas, ministrantes dos cursos) de maneira descontraída da realidade. O professor Miguel Arroyo, então, passou a ser uma referência para os professores da SME. Os professores contaram também, com uma equipe multidisciplinar responsável por esclarecer as nuances do projeto aos professores da RME, o que de qualquer forma não conseguiram realizar a contento.

A equipe de Goiânia fazia esse trabalho, foram até Belo Horizonte estudar a Escola Plural, foram a Brasília estudar a Candanga. Eles vieram aqui também, prestavam alguma assessoria à equipe. O professor Miguel Arroyo está até hoje por aqui. (prof<sup>a</sup>. Elísia)

Essa aproximação da SME ou essas trocas de experiências com essas Escolas Referências com certeza serviu para as professoras entrevistadas como justificativa para a construção dessa proposta de ensino.

Ao analisarmos o projeto **Escola para o Século XXI**, não encontramos nenhuma citação em relação a essas experiências. Porém, nas Referências Bibliográficas constam citações, como: Escola Candanga (sd.), Escola Plural (sd.), Cadernos da Escola Plural (sd.) e Prefeitura Municipal de Porto Alegre (1994), que nos remetem a essas experiências.

Nas entrevistas, uma ação importante proposta pelo projeto **Escola para o Século XXI** não foi se quer lembrada: a Aceleração da Aprendizagem que ocorreu

paralelamente à implantação dos Ciclos de Formação em todas as escolas que participaram da pesquisa. Com a implantação do projeto **Escola para o Século XXI**, a partir de 1998, em quarenta escolas da RME, percebe-se a sobreposição dos Ciclos de Formação sobre o subprojeto da Aceleração de Aprendizagem nas escolas das professoras entrevistadas.

No que se refere à opção por atuarem com os Ciclos de Formação, percebe-se nas falas das professoras duas situações: a acomodação e o desafio. A acomodação está ligada ao tempo de serviço que elas têm nas escolas e por elas estarem nas proximidades de suas residências. A professora Karinny, por exemplo, coloca que:

Eu já era lotada aqui nesta escola e em outra escola. Aí tive que optar por uma escola. Como eu estava aqui a mais tempo eu optei por aqui. Eu assumi as turmas de Ciclo dos Formação no vespertino porque o Ciclo de Formação era no vespertino. Não tive opção.

A professora Marina justifica a sua permanência na escola afirmando que “eu sempre trabalhei com os pequeninos, eu já estava lá, então eu gostava e fiquei”. Neste caso, a necessidade da escolha para trabalhar nos Ciclos de Formação ocorreu simultaneamente à implantação do projeto em sua escola, não deixando outra opção para a professora recuar por realizar naquele local um trabalho que lhe trazia maior satisfação.

Já a professora Soares assumiu as turmas do Ciclo de Formação como um desafio que estava se aproximando e seria inevitável na rede: “Chegou num ponto que não tinha para onde a gente ir [...] essa escola vai ciclar agora, ano que vem a outra também, então não tem como fugir”.

Ainda que tenha sido visto como uma fatalidade que viria a ocorrer mais cedo ou mais tarde, a professora Soares parece ter aceitado com mais tranquilidade a

mudança da proposta de ensino da RME. Talvez em função de se encontrar na fase de estabilização de sua carreira docente que, segundo Hüberman, caracteriza-se por uma etapa em que

[...] **escolher** significa **eliminar outras possibilidades**. [...]. Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de um identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que **tudo é ainda possível**, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências. (HÜBERMAN, 1992, p. 40, grifo do autor).

Diante das inquietações sofridas pelas professoras entrevistadas, com o projeto **Escola para o Século XXI**, ficou evidente na fala das professoras um sentimento de angústia no interior de sua prática pedagógica que veremos a seguir.

### 3.4 As quatro angústias

- **A falta de conhecimento dos Ciclos de Formação – angústia primeira**

A escolha que as professoras fizeram por trabalhar com os Ciclos de Formação no projeto **Escola para o Século XXI** parece ter imprimido nelas uma sensação de falta de capacidade de atuar com a nova proposta em virtude da ausência de preparação e até de conhecimento desta maneira especial de lidar com a nova proposta na escola, fazendo surgir, então, as primeiras angústias nos relatos das professoras entrevistadas.

Como já revelado no relato das professoras entrevistadas, elas iniciaram o trabalho com os Ciclo de Formação sem terem uma fundamentação teórica e metodológica sobre eles, tendo assumido as salas de aula do projeto **Escola para o Século XXI** por já estarem trabalhando nas escolas e não por conhecerem as reais mudanças que ele traria.

No relato da professora Elísia, destaca-se o ato da SME não ter capacitado os professores de maneira geral para a nova proposta. Para ela, "a SME não capacitou primeiro para começar o projeto, não! Então, começou o projeto e foi fazendo a capacitação paralela".

Essa capacitação, de acordo com a professora, deveria ter, no mínimo, começado no ano anterior à implantação do projeto para que tivesse tempo de conhecer a proposta, estudá-la, para só então aplicá-la na escola. Se tais medidas fossem tomadas, certamente o trabalho com os Ciclos de Formação não estaria causando tantas dúvidas para as professoras entrevistadas. É novamente a professora Soares quem destaca a falta desta preocupação da SME para com a comunidade escolar.

O Ciclo de Formação poderia ser muito bom se todos os professores fossem preparados para recebê-los, se tivesse uma preparação, mas como nós não estávamos preparados, foi um choque muito grande, eu acho que nesse momento todos os professores de todas as áreas perderam muito.

A professora Marina, em seu relato, coloca que

Desde quando veio o Ciclo de Formação, até hoje, nós estamos meio perdidos com ele, temos que fazer uma reestruturação para ver realmente qual é o nosso papel

No caso da professora Marina, é importante destacar o fato dela questionar, inclusive seu próprio papel enquanto professora de Educação Física e sua

participação no processo ensino-aprendizagem. Tal questionamento representa uma angústia vivida pela professora desde a implantação da nova proposta.

Ainda com relação às informações sobre a nova proposta de ensino da RME, a professora Marcela chama a atenção para a falta de informações concretas sobre a metodologia de ensino a ser adotada em sua proposta. Segundo ela,

no primeiro momento, todo mundo começou a conhecer entre aspas os Ciclos de Formação, ficou todo mundo assustado e queria todo mundo sair. Não porque nós queríamos não, porque não estavam falando para nós a forma de trabalhar; nós tínhamos, que descobrir assim meio que dando "murro em ponta de faca", como está até hoje. .

A falta de maiores e melhores informações sobre a nova proposta fez com que algumas escolas e alguns professores pensassem em desistir do projeto. A professora Marina, ao falar sobre a proposta, ressalta que

os Ciclos de Formação, para serem melhores, nós tínhamos que ter uma base melhor, foi jogado para nós [...] não achávamos que ia ser bom, mas ficou um ano, a SME não deu apoio que a gente estava imaginando que ia dar, então nós resolvemos, na época, sair.

Mesmo tendo a opção de desistir, a escola, através de seus vários segmentos, repensou sua opinião e continuou no projeto. A professora Soares relembra, inclusive, o diálogo que se estabeleceu em sua escola em relação à permanência ou não no projeto:

Muita gente que começou no projeto também quis desistir. Eles falaram: "Vamos desistir!" E eu disse: "Gente agora não é hora, vamos ver o que vai vir, se vai ser melhor ou se vai ser pior, mas nós temos que ir até o final. Parar no meio do caminho agora... como é que a gente vai ficar? "

O otimismo da professora ajudou a conservar o projeto em sua escola; entretanto, em seu relato, lembra que "muitos dos professores que estavam lotados

na escola desistiram”. A professora destaca também que a pouca preparação para lidar com o projeto e com os Ciclos de Formação não afetou apenas os professores, mas toda a comunidade escolar. Segundo ela, “nem os alunos nem os pais foram preparados para **aquilo**. No início, parece que soltou uma bomba na casa deles, eles não aceitaram.”

Esse fato, segundo a professora, parece ter provocado uma evasão na escola, vista como uma das maiores inconsistências do projeto na opinião das professoras entrevistadas. Ou seja, a falta de participação dos demais segmentos da escola no processo de construção e implantação da nova proposta parece estar afugentando estes segmentos dela. Segundo uma das professoras entrevistadas,

todos os professores ficaram ansiosos demais por ter medo de não conseguir chegar no que o projeto propunha, no objetivo do projeto. Essa angústia não foi só do professor de Educação Física, foi de todos os professores. (prof<sup>a</sup>. Marcela)

Assim, a falta de conhecimento sobre o projeto configurou-se como a primeira angústia das professoras entrevistadas e relaciona-se com o PPP. Vejamos, então, como as professoras têm entendido o PPP. Um aliado ou mais uma angústia?

- **O projeto político pedagógico o “famoso” PPP – segunda angústia**

Como já explicitado no capítulo II deste estudo, o projeto **Escola para o Século XXI** propunha a elaboração do PPP para que, através dele, as ações pedagógicas fossem construídas pensando na formação do aluno, sem perder de vista a contextualização política e social.

A dificuldade em elaborar o PPP aparece nas entrevistas e foi considerada como uma das causas geradoras de angústias entre as professoras. A proposta de trabalho para o desenvolvimento curricular prevê uma mudança da prática cotidiana nas salas de aula, entendendo que a integração curricular realizada através de conhecimentos pode ser útil aos alunos. Esse PPP, como é sugerido no projeto

**Escola para o Século XXI**, deve abranger quatro partes interdependentes:

- a) projeto temático;
- b) projeto de ação pedagógica;
- c) projeto de apoio didático;
- d) projeto de avaliação.

Para atender à primeira parte da proposta, sugere-se um trabalho que procure desenvolver juntamente com os conteúdos de cada área os subtemas a serem trabalhados naquele período. A escolha de um tema deve ser de interesse social e especialmente da comunidade escolar, não abandonando as disciplinas escolares nem tão pouco aglutinando-as em temas atuais, caminhando, assim, para uma ressignificação de conteúdos e "permitindo a efetiva socialização dos conteúdos de forma que os alunos possam realmente construir seu conhecimento, com inserção e participação crítica em seu próprio ambiente" (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 80).

Dessa forma, buscando novamente o relato das professoras, encontramos ações bem diferenciadas sobre a construção desses projetos temáticos e do PPP da escola, nos quais foram apontadas dificuldades, principalmente no que diz respeito a sua construção coletiva. A professora Soares destaca a importância de sua formação inicial (graduação) para a evolução das discussões do PPP,

essa construção coletiva é muito relativa. Porque a maioria desses **professores não são preparados para elaborar um projeto**. A maioria dos professores de escola agora que estão cursando pedagogia [...] eles não tinham condição nem para montar o próprio projeto da escola. Então ficava em quem? No professor de Educação Física que é formado. (grifo nosso).

Podemos perceber no relato da professora o quanto ela considera importante o curso de formação inicial para o exercício da prática docente, que significa ter uma fundamentação ampla acerca da educação, tendo por base

[...] uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. (LIBÂNEO, 2001, p.78)

Essa prática pedagógica é consolidada pelos professores ao longo dos anos de carreira, a partir das exigências concretas da efetiva situação pedagógica.

Outro aspecto que merece destaque na fala das professoras e que se relaciona com o PPP é a questão da construção coletiva.

Partindo do relato das professoras entrevistadas, foi possível perceber que a concepção de construção coletiva estava associada à figura dos professores e que eles eram os responsáveis pela seleção dos temas geradores. Em outros casos, a construção coletiva está relacionada às ações propostas pelas coordenadoras pedagógicas.

Na escola da professora Marina, a construção do PPP é tarefa dos professores “em encontros anuais a gente reúne, discute e passa para o papel”.

Essa maneira de construção do PPP se afasta ainda mais da realidade escolar, uma vez que é praticamente impossível para o grupo de professores imaginarem como serão os alunos, que realidade será manifestada no interior da



escola. Tal prática pode contribuir para que o PPP não alcance suas reais necessidades e não passe de um documento burocrático.

A mesma situação percebemos na fala da professora Soares, na qual a construção coletiva do PPP, realizado na escola dela, se faz também de modo considerado por ela equivocado

[...] Ah!!!! Esse Projeto Político Pedagógico... a gente faz esse projeto e depois é que começamos a trabalhar com os alunos, o que não deveria ser feito. Deveríamos trabalhar antes com os alunos, trabalhar com os pais e mostrar realmente o que é isso.

Na escola da professora Karinny, a construção do PPP é quase que totalmente feita pela coordenadora pedagógica de cada turno, sendo que a participação dos professores é fragmentada, distanciando-se ainda mais do coletivo e da realidade dos alunos, como podemos perceber em sua fala:

a coordenadora faz assim: manda escrever no papel o que a gente vai trabalhar neste ano, aí você escreve num papelzinho e entrega. Aí sumiu o papelzinho. "Faz outro para mim!"  
Some o papelzinho. E até hoje não sei se está pronto o PPP. Assim todo ano você escreve no papelzinho.

Essa distância é ainda mais acentuada quando a professora Karinny relata o aproveitamento do projeto do ano anterior:

O nosso Projeto Político Pedagógico o PPP é praticamente aproveitado do ano anterior, do ano anterior, porque eu nunca sentei com o grupo de professores para ver o PPP da escola.

Na escola da professora Marcela, o início do trabalho com projetos temáticos foi da mesma forma. Ou seja, a coordenadora tinha autonomia para construir quase que sozinha o PPP da escola:

O nosso projeto está começando a ter a participação de todo mundo agora, antes ele não tinha, antes ele era construído pelas coordenadoras, a gente não tinha conhecimento. Passava ali o conteúdo e elas colocavam no PPP, e ficou assim muito tempo [...] elas saíam da escola, ficavam até fora da escola para montar esse PPP em casa porque não dava nem tempo aqui.

Com o passar do tempo (1998 a 2001), a construção do PPP da escola onde atua a professora Marcela parece ter ressignificado a concepção de coletividade que estava presente quando a proposta foi implantada. Segundo a professora,

do ano passado para cá, a gente reuniu pais, fizemos uma pesquisa com eles sobre o que eles esperavam da escola, o que era a escola para eles. Reuniu professores que fizeram a sua parte e os alunos também para depois disso a gente começou a fazer o PPP da escola e com mais pessoas para fazer o projeto [...] nós começamos a montar desse jeito, com cada parte da comunidade escolar, cada um dando seu parecer até fazer o projeto.

A professora completa que a falta de participação dos pais ocorre em função de eles não terem muita consciência da importância do projeto de educação de seus filhos. Neste sentido, cabe à escola promover ações que possibilitem a aproximação dos pais com a escola para despertarem neles o interesse pela escola, pelo seu filho, pelas ações governamentais destinadas à escola.

No relato da professora Marcela, pudemos perceber que o trabalho com o PPP começa a apontar e até a englobar os assuntos de maior interesse dos alunos e da comunidade escolar.

Nas entrevistas com as outras professoras, percebemos que o PPP apresenta uma aproximação, também, com as datas comemorativas. Esse fato também foi constatado no primeiro Relatório de Avaliação do projeto **Escola para o Século XXI**, no qual se lê:

A escolha dos temas se dá muita das vezes, em função de datas comemorativas, sendo escolhidas temas como: Folclore (agosto), Pátria (setembro). (GOIÂNIA, SME, 1998c, p.34)

Isso foi confirmado na fala da professora Marcela quando ela relata que

o que se percebe dentro da escola no começo do projeto e que eles(os professores) fixaram muito dentro de datas comemorativas, aí o que aconteceu, perdia-se o conteúdo [...].

Essa maneira de trabalhar inicialmente os projetos temáticos na escola, como constatou o relatório e a fala da professora Marcela, relaciona-se com a prática anterior que as escolas da rede tinham de destacar momentos comemorativos de abrangência local e nacional. Mesmo não se aproximando do propósito estabelecido pelo projeto com trabalho temático, essa forma de trabalho com as datas comemorativas proporcionam à escola a possibilidade de integração entre as diversas áreas de conhecimento, turmas e turnos. Muitas vezes atraem também a comunidade escolar para dentro da escola.

Outra referência que parece ter influenciado a construção do PPP, além das datas comemorativas, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial os Temas Transversais. A professora Elísia destaca a relação dos PCNs e do PPP de sua escola

O PPP, é trabalhado em cima dos Parâmetros, mas ele não fica preso apenas aos PCNs, então o projeto desenvolve as atividades conforme as necessidades de cada escola. Por isso, nem sempre o projeto que é desenvolvido na escola "A" é desenvolvido na escola "B", então a escola trabalha com a tematização, mas todas as disciplinas buscam se adequar, a trabalhar em conjunto com o tema gerador e os subtemas [...].

Sabemos que essa mudança da prática no interior da escola é um processo no qual se constrói novas perspectivas para a ação pedagógica. A maneira com que

a SME orientou (entendido como fórmula, roteiro de passos ou etapas) a construção desse projeto deu margem para o entendimento difuso por parte das professoras entrevistadas e suas respectivas escolas.

Após a identificação das duas primeiras angústias que mais se evidenciaram no relato das professoras, percebemos que a exigência da transdisciplinaridade entre as várias áreas de conhecimento como eixo norteador para a construção do PPP acabou por acarretar em uma terceira angústia – uma espécie de perda da especificidade dos conteúdos por área.

- **O conteúdo e a sua tematização – a terceira angústia –**

A professora Elísia, em sua fala, resgata um item muito importante do PPP, que é a transdisciplinaridade proposta pelo projeto. Afirma que:

[...] a fim de assegurar o processo integral do aluno, nossa proposta ultrapassa essas dimensões na busca do que poderíamos chamar de **transdisciplinaridade**. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 53, grifo nosso)

De acordo com as professoras entrevistadas, todas as escolas estão trabalhando com o eixo temático no PPP, construído de forma coletiva ou não. Entretanto, esse eixo temático tem se transformado em conteúdo de cada disciplina e nem sempre essa tematização permite que os professores abordem os conteúdos específicos de cada área de conhecimento. Segundo a professora Elísia,

não só o professor de Educação Física, mas os outros professores de outras disciplinas também se perdem dentro da tematização. Não que eu defenda uma proposta conteudista, muito pelo contrário, para você trabalhar com a tematização você tem que ter realmente conhecimento e base de sustentação do seu trabalho.

A professora Soares relata também que

[...] o que aconteceu no início nessas escolas foi uma perda de conteúdo. Eu acho que todas as escolas que iniciaram no projeto ficaram meio que perdidas nos conteúdos, não só a minha.

É essencial para o trabalho do professor uma articulação entre a teoria e a metodologia e a prática específica delas. A perda de conteúdo pode deixar o professor sem suas raízes profissionais.

O que a professora Marcela chama de perda dos conteúdos está relacionada com o transitar<sup>25</sup> do professor pelos Ciclos de Formação e pelas outras disciplinas. Alguns professores entendem esse transitar como um desvio de função, o que caracteriza mais uma angústia dos professores, principalmente por perceberem uma certa hierarquização entre as disciplinas no interior dos Ciclos de Formação. De acordo com a realidade das escolas das professoras entrevistadas, todos os professores são capazes de ministrar aulas de matemática e português, o que não parece ocorrer com as outras áreas de conhecimento.

Eu, professora de Educação Física não está fácil! Estou tendo que dar aula de reforço. O que está acontecendo é um desvio de função. Eu estou tendo que ser alfabetizadora sem nunca ter sido preparada para isso. (profª. Marcela)

Essa prática mostrou-se recorrente no relato das demais professoras. A professora Marcela, por sua vez, coloca que:

<sup>25</sup>Para efeito desta pesquisa, transitar está relacionada a ministrar conteúdos alheios ao da formação inicial do professor.

Essa proposta é mesmo muito vaga, não tem conteúdo agora, o certo é que você **tem áreas afins**, então você tinha que trabalhar tanto Educação Física como português e artes, quer dizer: O que eu sei de artes? O que eu sei de português? Da metodologia para ensinar os alunos? Eu sei da Educação Física, foi isso que eu estudei, mas eu estou caminhando pelos Ciclo de Formação. Fizemos discussões ferrenhas por causa disso [...] Se o Ciclo de Formação fosse trabalhar em equipe, mas cada um com sua especificidade eu acho que ele até funcionaria. Mas cada um na sua área. Agora, todos viram uma coisa só! (Grifo nosso)

A professora Marina compartilha da mesma opinião da professora Marcela sobre a tematização. Segundo ela,

eu sou formada em Educação Física... lógico que eu posso dar um texto de português, relacionado com a minha área. Eu faço isso nas aulas teóricas também. Só que não vou entrar dentro da gramática, por exemplo, senão estaria fazendo uma coisa que não domino.

Podemos perceber que ela se considera capaz de ensinar português ou matemática por ser graduada, por ter feito pós-graduação ou talvez por querer contribuir para a melhoria da educação daquele aluno ao ministrar aulas de outras matérias. Porém, isso não deixa de angustiá-la.

Com a professora Karinny, a situação parece mais angustiante ainda:

Se eu quisesse isso eu teria feito pedagogia, letras, outra coisa, mas eu escolhi Educação Física. Eu sou graduada em Educação Física, tenho pós-graduação em Educação Física. Eu quero trabalhar na minha área e não esta acontecendo isso, está tendo **desvio de função**. (Grifo nosso)

Esse desvio de função, destacado pelas professoras, ocorre pelo fato de elas desempenharem outra função que não seja aquela para a qual foram contratadas. A formação dos professores de Educação Física apresenta uma estrutura fragmentada e especializada (BORGES, 1998). Além disso, as áreas de conhecimento são amplas e complexas, o que exige

[...] ter domínio dos conteúdos que ensina e dos meios de transmiti-los, sob o risco de compreender seu objetivo sociopolítico. A transmissão de conteúdo articulado com a experiência social concreta dos alunos não prescinde dos meios didáticos. (LIBÂNEO, 2001, p. 78).

Essa angústia ocorre não só com as professoras de Educação Física entrevistadas, mas com os outros professores das escolas. Em alguns casos, esse desvio de função pode causar transtornos que dificultam até mesmo a trajetória profissional dos professores. Segundo a professora Karinny,

[...] nas outras disciplinas as angústias dos outros professores estão também na questão do desvio de função que o professor está tendo que vivenciar na escola. Ontem eu vi a angústia do professor de ciências. O aluno chamou ele de incompetente porque ele está dando aula de matemática, ele disse: "Karinny o que eu faço?" Mandaram! Ele também não teve direito de escolher: "O professor de matemática vai ser você!" Ele foi dar aula de matemática. Não é a área dele, mas ele é formado em Biologia, tinha que dar aula de matemática. E o aluno o chamou de **incompetente**. Aí como faz? É o Ciclo de Formação! (Grifo nosso)

A professora Marina relata uma situação semelhante em sua escola:

O Ciclo de Formação... e eu não estou falando só da minha área não, eu vejo professor aí, por exemplo de história que está sem saber o que fazer. O professor de ciências, pedagogos mesmos. Eu estou achando assim: não tem uma pessoa encarregada por aquela sala, há muitos professores, aí **joga a batata quente cada uma numa mão**. E todos sabem... a batata vai rolar. (grifo nosso)

Portanto, a angústia de se trabalhar com conteúdos alheios ao conhecimento nas aulas não faz parte da angústia cotidiana apenas do professor de Educação Física, mas sim de muitos professores que trabalham com os Ciclos de Formação nas escolas entrevistadas.

Diante dos relatos, constatamos que as escolas entrevistadas não conseguem trabalhar a tematização proposta pelos PCNs e pelo projeto **Escola**

para o **Século XXI** de maneira contextualizada e coletiva. É necessário, portanto, uma transformação nas ações e práticas pedagógicas de todos os professores para somar aos conteúdos específicos de cada área os temas (eixo temático) propostos no PPP de sua escola, evitando a subtração dos conteúdos específicos de suas áreas na escola em detrimento das disciplinas português e matemática.

Assim, parece que cada área de conhecimento tem sua importância dentro do contexto de uma educação ampla e abrangente, que vislumbre não apenas o aprendizado imediato ou repetitivo, mas um aprendizado com conteúdos importantes e fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos, necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade moderna.

Não basta a transmissão acrítica do conhecimento, não basta desenvolver o espírito crítico, não basta fazer discursos políticos ou repetir palavras de ordem. É necessário um trabalho mais concreto: preparar boas aulas, exercícios, temas de debates, dominar as técnicas didáticas, conhecer as condições concretas de vida e de trabalho, a fim de saber quais são as efetivas vantagens e quais são as positivities dos alunos. (LIBÂNEO, 2001, p.81)

Esta angústia traz consigo outra preocupação que apareceu, recorrentemente, no relato das professoras entrevistadas: a preocupação com o ensino-aprendizagem de seus alunos que, por sua vez, determina a quarta angústia.



- A questão do ensino aprendizagem – a quarta angústia

As professoras de Educação Física, preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem e envolvidas nas questões emergenciais desse processo, demonstram uma preocupação geral com a formação desse aluno. Para a professora Marcela,

os alunos não têm nota para passar, eles não precisam do aprendizado para passar para outro Ciclo de Formação. Eles vão empurrando... Aí quando eles chegarem no terceiro período do Ciclo de Formação III vai se perceber que esse menino não sabe nada, então já é tarde demais. Até por isso que eu aceitei fazer o reforço, infelizmente fora da minha área. Eu aceitei porque acho que o menino está saindo do Ciclo de Formação I sem saber nada, ele vai sendo empurrado, não pode ser retido em nenhum período. Isso é um problema que eu vivo. Eu vejo os alunos do Ciclo de Formação III saindo sem ler nem escrever, sem saber o básico mesmo.

Nas palavras da professora Soares evidencia-se também a preocupação com a atuação dela em função de seu esforço e de sua disposição em realizar tarefas de outras áreas do conhecimento escolar. Segundo a professora,

para a escola caminhar, eu não posso ser radical. Sou professora de Educação Física, vou trabalhar só com Educação Física? Então eu acho que, hoje em dia, para o professor crescer e ser **bem visto** perante a comunidade escolar, ele tem que realmente integrar na escola. (grifo nosso)

Por várias décadas, a atuação do professor de Educação Física na escola esteve associada à imagem do profissional horista no interior da escola. Isto é, o professor de Educação Física desempenhava sua função em horário contrário aos dos demais professores da escola e atuava com turmas separadas por sexo, por modalidade esportiva e por nível técnico dentro de uma realidade esportiva.

No período de 1971 a 1996, a Educação Física deveria orientar-se pelo paradigma da aptidão física e pela massificação das práticas esportivas. O decreto nº 69.450/71 determinou, inclusive, o tipo de atividades a serem desenvolvidas em cada nível de ensino na área de Educação Física.

Em Goiânia, especialmente na SME, desde os anos 80, o professor de Educação Física ministra suas aulas no mesmo período de aula. A integração com a escola de maneira mais contínua aconteceu apenas em 1999, quando a política de fixar o professor de Educação Física em uma escola (vide capítulo II, p.123) proporcionou uma interação maior com os alunos e com os demais professores, diferente da prática anterior, na qual o professor de Educação Física tinha que dar aula em mais de uma escola para cobrir sua carga horária.

Isso fica evidente quando as professoras dão sinais de preocupações com o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Essa preocupação também faz com que as angústias dessas professoras que trabalham nos Ciclos de Formação sejam mais acentuadas, principalmente no que diz respeito à retenção do aluno.

Reverendo as diretrizes do projeto **Escola para o Século XXI**, fica evidente a proposta de uma nova política educacional permeada de muitas discussões e que aponta para um ensino mais justo, menos excludente e que atenda às reais necessidades do aluno.

Pelo relato das professoras, a preocupação com um ensino mais justo, sem exclusão, é considerado de vital importância e deve ser exaltado, mas os problemas que os Ciclos de Formação estão trazendo em relação a não retenção dos alunos, muitas vezes confundem-se com os objetivos propostos pelo projeto no que se refere à diminuição da evasão e da repetência.

No que diz respeito à retenção dos alunos, a proposta do projeto **Escola para o Século XXI** aponta na direção de um sistema que cria o acompanhamento com reforço ao invés das simples reprovações dentro dos Ciclo de Formação de aprendizagens. Entretanto, embora pareça menos excludente que a proposta anterior e mereça elogios por parte das professoras entrevistadas, a nova proposta traz consigo outros problemas.

A professora Karinny destaca a relação entre a idade dos alunos e o Ciclo de Formação que estão cursando, alertando para o fato de que podem vir a apresentar discrepâncias desagradáveis no cotidiano escolar. Para ela,

o Ciclo de Formação é assim: o aluno está na idade certa na alfabetização, não aprende, passou para a primeira série na idade certa (porque agora é por idade, né!) aí passou para a segunda série, não aprendeu na idade certa. Aí vai passando, passando, passando até completar a idade da aceleração e vai para a aceleração para ser alfabetizado.

Na mesma direção que a professora Karinny, o relato da professora Marcela aponta este problema como um dos principais motivos para o aumento de suas angústias:

Eu vejo os alunos do Ciclo de Formação III fazendo o terceiro período sem ler nem escrever, sem saber o básico mesmo [...] então eu fico muito preocupada com isso...

A professora Marcela também se angustia com esse fato e conclui que

a coisa vai ficando embaralhada e acaba que o aluno está perdendo e isso está me deixando muito angustiada. Eu estou vendo a coisa meio assim... Eu tenho falado isso nas reuniões de planejamento.

A SME propõe um reforço escolar no projeto **Escola para o Século XXI** que deveria desenvolver-se através de atividades lúdicas como jogos, poesias, músicas

etc. Porém, foi constatado que “freqüentemente não passam de ajuda aos alunos na realização de tarefas” (GOIÂNIA, SME, 1998c, p. 18). Outro problema reconhecido foi o fato de as atividades do reforço escolar ocorrerem em outro turno.

Com as adequações necessárias para o melhor andamento do projeto, o reforço deveria ser oferecido no mesmo turno de aula do aluno, mas a falta do profissional destinado a essa função, além de sobrecarregar os outros professores, causou o que já analisamos anteriormente como a angústia do desvio de função. Dessa maneira, os problemas com o ensino-aprendizagem foram tornando-se cada vez mais incisivos.

O relato da professora Elísia, além de legitimar o relato das demais professoras que participaram deste estudo, estabelece uma relação direta entre a implantação do sistema de Ciclos de Formação e a questão financeira das escolas da RME. Segundo a professora,

a ciclagem garante maior recurso financeiro para a escola porque diminui o número de reprovações, o aluno vai passando, ele vai tendo seqüência e muitas vezes sem ter conseguido absorver a proposta de trabalho.

Ainda que não tenha deixado claro em seu relato, a professora Elísia parece estabelecer uma relação entre a nova proposta da Prefeitura Municipal de Goiânia e o ideário neoliberal de minimização das obrigações do Estado para com a sociedade como um todo e com a educação pública.

Dito de outra maneira, a lógica de diminuição dos gastos públicos com as necessidades básicas da população por parte do Estado encontra-se justificada pela diminuição do índice de evasão e, principalmente, da repetência.

A prof<sup>a</sup>. Marina, por sua vez, também angustia-se com o fato de perceber que não está contribuindo, como gostaria, para a formação de seus alunos. Um

sentimento que fica claro quando a professora analisa o sistema de Ciclos de Formação.

Gente! O Ciclo de Formação é muito bonito. Na prática vamos ver o que está acontecendo! Tem menino saindo da escola sem saber ler nem escrever, nós temos demais aqui na escola! Aí você olha para trás e pensa: "O que foi que seu fiz?" Eu não digo que o Ciclo de Formação é totalmente ruim, mas do jeito que está não tá dando não! Não tá bom!

A professora Soares expõe sua insatisfação com o trabalho desenvolvido a partir da implantação do sistema de Ciclo de Formação de uma forma bastante contundente. No início de sua fala, a professora destaca o fato de ter sofrido muito com a situação que estava vivendo em sua escola. A professora confessa, inclusive, ter chegado a chorar e a pensar em desistir do trabalho na escola.

Por fim, a professora Karinny parece ser a mais angustiada com a situação que vive em sua escola. Ela registrou sua preocupação com as mudanças que estavam ocorrendo em função da nova proposta da SME. Em seu primeiro relato, a professora, ao aceitar participar deste estudo, adiantou que,

vou falar da angústia que os professores estão vivendo, a angústia que os professoras de Educação Física estão vivendo[...],eu não tenho facilidade para alfabetizar menino, não sei de que forma. Aí você vem e fica aquela angústia de ficar olhando o menino, o que você pode fazer por aquele menino?

Seu desespero parece se avolumar, ainda mais, ao perceber que a atitude dos professores envolvidos com o projeto aponta na direção de uma aceitação acrítica e apenas parcial da nova proposta. Segundo a professora,

aqui na escola, tem muitos professores se acomodando, aceitando e **adoecendo** ao mesmo tempo, porque você **finge**, você está fingindo que está dando aula.

No auge de sua indignação, a professora Karinny questiona até mesmo a necessidade dela ter concluído o curso de graduação na área de Educação Física.

Pela análise feita, contamos ansiedades, frustrações e esperanças nas falas das professoras entrevistadas, o que nos faz pensar na extensão deste estado de angústia da categoria de professores do município de Goiânia. Os reflexos desta situação na formação de crianças e jovens não podem deixar de serem questionados.

Diante do exposto, podemos constatar que a adesão ao projeto feita pelas escolas deu-se de forma equivocada, principalmente pelo interesse dado ao envio de verbas e à possibilidade de melhoria da infra-estrutura da escola. Esse é um fato justificado nas angústias das professoras com o processo de implantação do projeto em suas escolas, ou seja, fizeram uma adesão em função de promessas de melhorias na infra-estrutura que ainda não viram chegar em suas escolas.

Ao aderirem ao projeto em suas escolas, as professoras estavam aderindo também à uma profunda mudança em sua prática pedagógica, que viria com a implantação dos Ciclos de Formação. Uma mudança neste sentido não deveria ser efetivada da noite para o dia; deveria envolver muita reflexão, muita leitura e um processo de assimilação coletiva – por parte de toda comunidade escolar – que evitasse transtornos ou traumas. Como não foi possível essa transição sem maiores traumas, as professoras pesquisadas buscaram basear suas práticas no que Vasques-Menezes e Gazzotti (1999) consideram como impulsividade:

A impulsividade ao contrário de colocá-lo em perigo, o impulsiona para a frente, é a força necessária para quebrar as adversidades. Um educador não pode ser passivo. Ele tem que enfrentar os desafios diários impostos pelos alunos, pela escola, pela educação, pelas esferas governamentais. (VASQUES-MENEZES e GAZZOTTI, 1999, p.371)

Usando dessa impulsividade nos primeiros momentos do trabalho com os Ciclos de Formação, as professoras pesquisadas buscaram esclarecimentos – por conta própria – para tentar entender os Ciclos de Formação e suas relações com a educação no município de Goiânia.

Ainda em relação ao conhecimento do projeto **Escola para o Século XXI**, o relato das professoras evidenciou confusões em relação aos Ciclos de Formação, sendo citados, em determinados momentos das entrevistas, como a mesma coisa e com os mesmos objetivos.

Com relação aos Ciclos de Formação, constatou-se que a mudança na organização do tempo escolar era desconhecida pelas professoras entrevistadas na época da implantação e que tinha-se a impressão generalizada de que esse projeto havia sido copiado dos Estados de MG (Escola Plural), PR (Escola Cidadã) e do Distrito Federal (Escola Candanga). Para algumas das professoras pesquisadas existia a sensação de que as autoridades do setor educacional municipal vomitaram o projeto da noite para o dia.

Essa nova sistemática de trabalho na escola contribuiu para o surgimento de uma outra angústia entre as professoras entrevistadas – uma certa perda da especificidade -, que trouxe consigo um certo distanciamento de conteúdos como o jogo, o esporte e a competição esportiva que já gozavam de legitimidade histórica e social no interior da escola. Em alguns casos, em função desta nova dinâmica das escolas públicas municipais de Goiânia, as professoras pesquisadas pareceram ter perdido a noção de como os alunos assimilam os conteúdos que lhe são ensinados. Segundo Libâneo (2001), a aquisição e assimilação ativa de um saber socialmente significativo devem estar articuladas à vida cotidiana do aluno.

Por esse caminho, o encontro do aluno com as matérias de estudo associa-se às condições concretas de vida, vinculando o ensino à prática social; a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada no trabalho pedagógico, pela mediação do professor. (LIBÂNEO, 2001, p. 143-144)

A questão do conteúdo levou a um sentimento de incompetência por parte das professoras entrevistadas e de alguns professores que atuam com elas. Neste sentido, Batista e Codo (1999) ajudam-nos a entender esse sentimento e identificam a questão da incompetência como um dos fatores que contribuem para a crise de identidade que vive o trabalhador da educação. Para o autor,

dizer **esse professor é incompetente** significa negar-lhe no seu ser como trabalhador. Mas acontece que ele próprio pode se sentir incompetente, na medida em que sente-se impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho. (BATISTA e CODO, 1999, p. 72, grifos do autor)

Mesmo diante do questionamento de sua própria competência profissional,

é nessa realidade, em última instância, que os educadores terão que provar sua competência profissional, ou seja, produzir um sentido para o esforço e sofrimento que normalmente as atividades de trabalho lhes exigem. (BATISTA e CODO, 1999, p. 61)

Todas as angústias, sofrimento e doenças que as professoras relataram em suas entrevistas aproximam do que, nas últimas décadas, tem se considerado Síndrome de burnout traduzido para o português como “perder o fogo”, “perder a energia” ou queimar (para fora) completamente” (VASQUES-MENEZES e CODO, 1999, p.138). Essa síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

1. Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a



energia e os recursos emocionais próprios, de ido ao contato diário com os problemas.

2. Despersonalização – desenvolvimento de sentimento e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, **coisificação** da relação

3. Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma **evolução negativa** no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. (VASQUES-MENEZES e CODO,1999, p.238 grifos do autor)

Analisando os itens que compõem os aspectos citados acima é possível identificar alguns sintomas presentes na prática cotidiana das professoras pesquisadas. Destaca-se nas suas falas a sensação de cansaço, a falta de energia, a perda da crença de que não poderão alcançar seus objetivos de ensinar, a baixa auto estima profissional (nos sentimentos de impotência e incompetência) e finalmente a sensação de que elas não podem mudar nada e têm que se adequar às mudanças impostas pela SME.

Destaca-se em uma das professoras a ausência de confiança relativa à organização, colegas e alunos. É válido ressaltar que entre as professoras observamos uma certa sensibilidade em se colocar no lugar do colega; de perceber suas dificuldades e sofrer com ele, e procurar soluções para essas dificuldades. Constatamos, ainda, apesar de tudo, o interesse em continuar nas escolas em que pela crença nos ideais pedagógicos. Isto é, as professoras ainda acreditam naquilo que fazem e conseguem lidar com os problemas apresentados pela comunidade escolar.

As professoras entrevistadas evidenciaram um série de angústias que continuam a permear suas práticas pedagógicas, mas revelam-se esperançosas de que as situações conflituosas do momento sejam superadas.

Vejamos então, quais contribuições que este estudo pode oferecer à luz do relato das professoras e das políticas públicas existentes para a compreensão do projeto **Escola para o Século XXI** da Prefeitura Municipal da cidade de Goiânia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse estudo nos propondo analisar as bases que sustentaram a reformulação curricular na SME de Goiânia, denominada projeto **Escola para o Século XXI** e como as professoras de educação física vêm as mudanças efetivadas na escola em função dessa reformulação curricular no período de 1998 a 2002.

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, tomamos como ponto de partida a revisão bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica possibilitou-nos compreender que o projeto **Escola para o Século XXI** procurou atender o mais rápido possível, ou como dito pela prof<sup>a</sup>. Elísia "sair na frente", às determinações dos organismos internacionais – principalmente as do BM e da UNESCO – signatários da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. Esses direcionamentos ao serem indicados para o Brasil, pareceram ter servido, num primeiro momento, para promover o alinhamento das políticas públicas educacionais, como confirmam a promulgação da nova LDB de 1996 e a publicação dos PCNs em 1998.

É visível no discurso do MEC, a ênfase dada pela política educacional em promover a implantação de programas de correção do fluxo escolar e a promoção automática, o regime de ciclos etc., como uma medida que levaria à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo sistema público, bem como a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Baseado nos indicadores para a educação nacional e local, notamos que a preocupação com a evasão, com a repetência e com a permanência do aluno na escola, nortearam a proposta para a educação no município de Goiânia nos anos 90. Porém, somente com a implantação do projeto **Escola para o Século XXI**, em 1998, essa preocupação fica explicitada e articula-se com os direcionamentos para a redução nos índices de evasão, repetência e defasagem série/idade que foram apresentados como justificativa do referido projeto.

Tais direcionamentos ficam evidentes no projeto quando a SME apresenta como principal alvo a educação infantil (abrangendo a educação infantil de zero a seis anos) e o ensino fundamental (atendendo crianças/adolescentes de sete a 16 anos), e ao preocupar-se, também, com a alfabetização de crianças/jovens com idade diferente da proposta nos Ciclos de Formação, o caso das Classes de Aceleração possibilitando-lhes uma possível recuperação do tempo perdido e diminuindo a defasagem idade/série.

Em síntese, a SME procurou aproximar-se das determinações dos organismos internacionais, e das orientações nacionais. No entanto, o projeto **Escola para o Século XXI** apresenta-se de forma isolada, numa proposta político social para o município, constituindo-se, em nosso entender, um limite claro na efetividade da proposta. O projeto **Escola para o Século XXI**, não se estendeu na íntegra a toda rede de ensino, abrangendo o total das escolas, apenas a proposta dos Ciclos de Formação.

Evidenciou-se, neste estudo, o fato de que não foi encontrado indícios que apontassem para a construção coletiva do projeto em questão. Nesse sentido, entendemos que a (re) formulação de políticas e a implementação de reformas educacionais não podem prescindir do debate que se trava no interior da escola.

Pelo contrário, faz-se necessário que a discussão seja incentivada e intensificada, uma vez que a escola é o local onde ocorrem os processos que se pretendem modificar.

Os dados coletados na análise documental e nos relatos das professoras entrevistadas, não mostraram preocupação com a discussão prévia do projeto, e muito menos com a preparação anterior de pais, alunos e professores para as mudanças que ocorreriam, a partir de 1998, com a implantação da nova proposta. Assim, as professoras entrevistadas apontam falhas na condução do processo de implantação implementação do projeto. Porém, se a SME tivesse proposto uma participação coletiva, as professoras poderiam estar, neste momento, mais informadas sobre o processo de construção do projeto **Escola para o século XXI**, proporcionando um avanço no processo de democratização da educação.

Diante da análise do projeto da SME ressalta-se o fato de que não se muda uma realidade por decreto ou por resolução no gabinete. Esse equívoco, em nosso entender está presente na condição do processo de elaboração e implantação da proposta pedagógica contida no projeto **Escola para o Século XXI**.

Outro fator que parece ter interferido no desconhecimento e na incompreensão das implicações trazidas no projeto, até hoje, tem relação também, com a falta de curiosidade e disponibilidade das professoras em procurar respostas as suas próprias perguntas e dúvidas e não esperar da SME os esclarecimentos pertinentes a essa proposta. Elas fixaram posições no sentido de que esperar passivamente esclarecimentos sobre a nova proposta, por parte da SME, quando poderiam ter buscado o entendimento necessário. Alguns esclarecimentos dados pela SME ocorreram (quando ocorreram!) de maneira atropelada, pela urgência de conduzir o processo de implantação, o que revelou a importância do professor na

concretização do projeto.

Desta maneira, aconteceram “reclamações quanto a implantação rápida do projeto, sem tempo para a preparação da estrutura física, principalmente de salas de aula e para sanar as dúvidas e inseguranças do profissionais da escola” (GOIÂNIA, SME, 1998c, p. 19).

Foi possível observar, também, que o projeto **Escola para o Século XXI** tomou como principal referência os PCNs, ao tratar de questões que direcionam para escolha de conteúdos, quando indicam os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação dentro da dinâmica dos Ciclos de Formação e do trabalho com projetos temáticos.

Algumas manifestações das professoras entrevistadas mostrou-nos suas inquietações com o processo ensino aprendizagem, que transpareceram em seus relatos como angústias trazidas para seu cotidiano escolar em função do projeto.

Como nenhuma mudança traz consigo soluções prontas, acabadas e definitivas, o trabalho com os Ciclos e com o PPP através de projetos temáticos – trouxe uma novidade na visão de conteúdos a serem trabalhados na escola, deixando as condições de mediação das professoras entrevistadas comprometidas pelo fato de não terem participado significativamente (em alguns casos, sem participação!) da construção do PPP em suas escolas. Revendo o relato das participantes desta pesquisa constatamos que apenas no ano 2001 e na escola em que atua a prof<sup>a</sup>. Marcela ocorreu um discreta aproximação dos vários segmentos da comunidade escolar para a construção do PPP, ficando evidente pelos relatos das professoras entrevistadas a distância entre o discurso da SME e a prática efetiva na escola. Em nossa compreensão essa distância existe, não em decorrência das professoras não compartilharem as concepções e fundamentos propostos pela SME,

mas, em razão da ausência de diálogo entre estas duas instâncias e, sobretudo, pela inexistência de uma prática democrática na condução dos processos de discussão e de decisões, com o coletivo escolar.

A democratização do PPP, proposto pela SME, exige, mais que o envolvimento dos professores e da comunidade escolar, torna-se necessário elevar a participação dos profissionais ao patamar das decisões que envolvem a construção e reconstrução do projeto. Isso exige uma mudança nas bases da SME em relação a comunidade escolar e aos profissionais que nela atuam, particularmente os professores.

As professoras relataram um grande sentimento de sofrimento. Sofrimento, este, relacionado a sensação de incompetência, manifestada no momento de abordarem temas e conteúdos relacionado com outras disciplinas e que em seus cursos de formação inicial não foram devidamente preparadas.

Diante do evidenciado neste estudo, consideramos que o projeto **Escola para o Século XXI**, abalou todas as estruturas (física, administrativa e pedagógica) das escolas municipais da cidade de Goiânia que participaram do mesmo. A comunidade escolar (alunos, pais de alunos, professores, coordenadoras e diretoras) não conseguiu assimilar as mudanças que foram propostas. Entretanto, nos anos que sucederam a implantação dos Ciclos de Formação passou a abranger toda a rede, criando uma nova cultura da escola.

É inegável o fato de que o projeto **Escola para o Século XXI**, constituiu-se em uma ação política com a clara intenção de superar o modelo tradicional de educação que estava instalada na RME.

Assim, o presente estudo evidencia problemas, conflitos e angústias que o projeto **Escola para o Século XXI** trouxe para o interior da escola. A prof<sup>ª</sup>. Karinny

relata este momento conflituoso vivido e deixa explicitado uma vontade de que possa ser feito algo para amenizar esse momento, que consideramos de transição na educação municipal de Goiânia

As angústias são tantas, se eu fosse ficar falando ia ficar falando ate..... ia fazer uma terapia. Aliás eu estou fazendo agora com você. Eu queria tanto estar podendo falar aqui, agora e ver que vai ter o retorno forte para tudo isso, eu queria estar falando e já estar acontecendo! Ou, depois de pronto seu trabalho, você trazer uma solução para a gente né! “ Vamos fazer de tal forma”.

Explicitado na fala da professora Karinny está a expectativa que este trabalho possa trazer soluções para as angústias vivenciadas no cotidiano da escola. No entanto, podemos apenas sugerir algumas intervenções que a SME poderia estar viabilizando ou não. Possibilitar uma rotina de encontros pedagógicos pode contribuir para o conhecimento da constituição das mudanças nas políticas educacionais para o posterior entendimento da proposta do projeto **Escola para o Século XXI** já efetivada. Esta intervenção teria por objetivo aproximar os professores de todas as áreas de conhecimento em busca de soluções de suas angústias e de novos caminhos para a sua prática pedagógica.

Um segunda intervenção pode ser a formação de grupos de estudos – originados destes encontros pedagógicos – parece viável para que os professores busquem não apenas compreender a gênese de seus problemas e sim a solução para os mesmos.

Ainda assim, questionamos a possibilidade de um projeto político pedagógico pensado e implantado pela Secretaria de Educação para as escolas, mesmo que contemplando princípios fundamentais para a democratização do processo de escolarização, mas efetivamente alterando, o cotidiano das práticas, valores e concepções presentes na escola.



Por fim, acreditamos que o presente estudo venha servir como subsídio para as avaliações que vêm sendo feitas no interior da SME, mas, sobretudo, um subsídio para uma mudança no enfoque dado ao projeto até o momento que necessita de uma avaliação que escute a voz de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar. Esta é, portanto, a grande contribuição deste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de Educação Física e a construção do saber docente*. Campinas, Papirus, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. <http://www.obancomundial.org>. *Projetos: Visão geral dos Empréstimos do Banco Mundial*, consultado em 14 de julho de 2001.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (lei nº 9394)*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. In [http://www.inep.gov.br/noticias/news\\_372.htm](http://www.inep.gov.br/noticias/news_372.htm). *Sistema de ciclos abrange 23% da matrícula do ensino fundamental*, 2000. Site consultado em 22 de Julho de 2001.
- BATISTA, Anália Soria Batista e CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Cor). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BATISTA, Anália Soria e ODELIUS Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas públicas In: CODO, Wanderley (Cor). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CARMO, Alberto Ribeiro do. *Os conselhos escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

Goiás, Goiânia, 1996.

CBCE. *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações modismos e interesses*. Ijuí, RS: SEDIGRAF, 1997.

CORRAGIO, José Luiz. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.

CODO, Wanderley (Cor.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DELORS. Jacques *et alii*. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacioanl sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?* 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos ano 90: o discurso e o fato *In: OLIVEIRA, Dalila, DUARTE, Marisa R. T. (org.). Política e trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. 2ª ed. *In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. (org.). O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GENTILLI, Pablo.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação (SME). *Projeto "Escola para o Século XXI" 1º versão*. Goiânia: SME, 1997a.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Avaliação global das escolas da Rede Municipal de ensino de Goiânia*. SME: Goiânia, 1997b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Escola para o Século XXI*. Goiânia: SME, 1998 a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano de ação 1998-2000*. Goiânia: SME, 1998b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório anual de avaliação do 1º ano de execução do projeto Escola para o Século XXI*. Goiânia: SME, 1998c.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diretrizes para a organização do ano letivo de 1999*. Goiânia: SME, 1999a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório de atividades da Secretaria Municipal de Educação – Janeiro a junho de 1999*. Goiânia: SME, 1999b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório 1998/1999 Programa Escola para o século XXI*. Goiânia: SME, 1999c.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Currículo do ensino fundamental*. Goiânia: SME, 1999d.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Proposta de readequação de carga horária de professores*. Goiânia: SME, 1999e.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução – CME nº 009, de 22 de agosto de 2000*. Goiânia: SME, 2000a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Projeto Escola para o Século XXI – Desenvolvimento e adequações*. Goiânia: SME, 2000b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diretrizes para a organização do ano letivo de 2000*. Goiânia: SME, 2000c.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório gestão 1997 – 2000*. Goiânia: SME, 2000d.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diretrizes para a organização do ano letivo de 2001*. Goiânia: SME, 2001.

- GRUPO DE TRABALHO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (GTA). PCN: um olhar crítico para a superação. *In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses.* Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores.* Portugal: Porto ed, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.* 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- MEDEIROS, Mara Barbosa de. *A problemática de la educación física de las escuelas estatales de Goiás en el interior de Brasil: una perspectiva de solución.* (Tese de Doutorado). Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". Ciudad de la Havana/Cuba. 2002
- MENEZES, Mindé Badauy de. SME de Goiânia: um projeto pedagógico fundado na transformação de cotidiano. *In: ANBES, Universidade e Sociedade.* Nº 7, ano 4, junho de 1994, p. 57-60.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento.* São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MIRANDA, Maria Gouvea de. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina.* Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 100, p. 37-48, março, 1997.
- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. *In: KRAWCZYKS, Nora, CAMPOS, Maria Malta. & HADDAD, Sérgio. (org.). O cenário*

*educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.* Campinas SP. Autores Associados, 2000.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz, TERRA, Dihah Vasconcellos. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). *Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses.* Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. *Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física Escolar Brasileira.* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional In: KRAWCSZYKS, Nora. CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. (org.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debates.* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio José. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marta Jane. *Aceleração da Aprendizagem: uma análise do subprojeto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial : políticas e reformas . In: TOMASI, Lívia, WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, Eustáquia. Salvador, VAGO, Tarcísio Mauro. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). *Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses.* Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Lívia, WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1998.

TOMASI, Livia de. WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, DF: SBS ed. Seguradoras, 1990.

VASQUES-MENEZES, Iône e GAZZOTTI, Andréa Alessandra. A si mesmo como trabalho. In: CODO, Wanderley (Cor). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VASQUES-MENEZES, Iône e CODO, Wanderley. O que é *Burnout*? In: CODO, Wanderley (Cor). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

## ANEXO Ia

### Roteiro de entrevista Prof<sup>a</sup> Elisia

- 1) Há quanto tempo vc trabalha na SME? Que cargos ocupou e qual ocupa atualmente?
- 2) Como e quando foi constituída a Coordenadoria de educação física na SME? Ela ainda existe?
- 3) O que se pretendia (a SME) com sua constituição? Qual a avaliação que você faz da educação física no período em que a mesma existiu?
- 4) Existiam coordenadorias das outras áreas no interior da SME?
- 5) Houve participação de alguém da equipe na elaboração da proposta do Projeto **Escola para o Século XXI**? E de professores fora da equipe?
- 6) Vc participou de discussões/encontros para a elaboração da referida proposta?
- 7) Qual o papel do professor de educação física na construção deste projeto?
- 8) Qual o papel do professor de educação física a partir da implementação deste projeto?
- 9) Como os demais segmentos da escola (direção, coordenação de turno, professores "regentes" etc.) passaram a ver o professor de educação física no interior deste novo projeto?



## ANEXO Ib

### Roteiro da entrevista

#### Identificação da professora entrevistada:

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_
- Instituição em que trabalha \_\_\_\_\_
- A quanto tempo vc trabalha na RME \_\_\_\_\_
- Qualificação:
  - Graduação (ano): \_\_\_\_\_
  - Pós-graduação (ano e área de concentração) \_\_\_\_\_

- 1) Você conhece o projeto "Escola para o Século XXI"? Através de que meios você tomou conhecimento do mesmo?
- 2) Você participou da construção desta proposta? Participou de reuniões ou encontros na escola ou promovidos pela SME com este objetivo? O que você sabe de sua origem?
- 3) Ocorreram discussões sobre essa proposta na sua escola?
- 4) Porque você assumiu suas turmas de Ciclo de Formação?
- 5) Como e feita a construção do PPP na sua escola?
- 6) Nesse período de implantação do projeto **Escola para o Século XXI** o que você gostaria de destacar?

## ANEXO II

### Pesquisas tendo como tema a SME de Goiânia – realizadas na UFG – Faculdade de Educação

Ano	Autor	Título
1990	DOURADO, Luiz Fernando.	Democratização da Escola: Eleição de diretores, Um caminho?
1991	CLÍMACO, Arlene Carvalho	Clientelismo e Cidadania na constituição de Uma Rede Pública de Ensino: A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 – 1973)
1992	BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho.	O ensino noturno em Goiânia: Um diagnóstico.
1993	CALAÇA, Celina Ferreira.  BITTAR, Mona.	- Eleição de Diretor e gestão democrática; - A proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação – 1983/1996: Caminhos e descaminhos.
1996	CARMO, Alberto Ribeiro do.	Os conselhos escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia
1997	MACHADO, Maria Margarida.	Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
1998	SILVA, Simeí Araújo.	As representações sociais e práticas de professores alfabetizadores da rede pública no município de Goiânia.
2000	SILVA, Marta Jane da.	Aceleração da aprendizagem uma análise do subprojeto da SME de Goiânia.
2002	MUNDIM, Maria Augusta Peixoto*.  VIANA, Maria Valeska Lopes*  REIS, Geovana*	- A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos Ciclos de formação (1997-2000);  - A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: A instrumentalização de um conceito;  - O fracasso escolar na SME de Goiânia de 1997 a 2000: (des)encontros com a Agenda Internacional para a educação

\* trabalhos não disponíveis na biblioteca da UFG

## **ANEXO III**

### **COMISSÃO COORDENADORA**

Antônia Eterna Lemes  
Letícia Maria Costa Pinto  
Heloísa Helena Bernardes Cabral  
Eliene Calret Lopes dos Santos

### **ELABORAÇÃO**

Prof<sup>a</sup> Adriana de Castro Mendonça  
Prof<sup>a</sup> Alda Mírian Rosa Ribeiro  
Prof<sup>a</sup> Arlete Gomes Cabral  
Prof. Breno José Mendes  
Prof<sup>a</sup> Francisca Lopes Andrade  
Prof<sup>a</sup> Gislene Margaret A. Guimarães  
Prof<sup>a</sup> Ilma S. Gonçalves Vieira  
Prof<sup>a</sup> Marlúcia Pereira Guimarães

### **ASSESSORIA**

Prof. Agostinho Potenciano de Souza - Mestre (UFG-FL)  
  
Prof<sup>a</sup> Lana de Souza Cavalcanti - Doutora (UFG-IESA)  
  
Prof<sup>a</sup> Marília de Goyaz - Especialista (UFG-FEF)  
  
Prof<sup>a</sup> Mírian Bianca Amaral Ribeiro - Mestra (UFG-FE)  
  
Prof<sup>a</sup> Moniqueu Andries Nogueira - Mestra (UFG-FE)  
  
Prof<sup>a</sup> Noemia Lipovetsky - Especialista (UFG-FE)  
  
Prof<sup>a</sup> Vanda Domingues Vieira - Mestra (UFG-CEPAE)

### **COLABORAÇÃO**

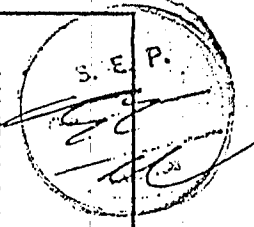
Equipe Pedagógica dos Núcleo Refionais

Prof<sup>a</sup> Maria José do Nascimento  
Prof<sup>a</sup> Terezinha de J. Mesquita Godoy  
(Proposta Pedagógica de Orientação Sexual)

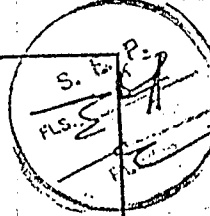
Prof<sup>a</sup> Raquel Abrão Ederea Neves  
(Proposta Pedagógica de Inglês)

I - ÁREA PEDAGÓGICA

AÇÃO / ATIVIDADE	NÍVEL DE RESPONSABILIDADE	CRONOGRAMA
<p>1. Implantação de uma nova concepção político-pedagógica para as ações educacionais.</p> <p>2. Implantação dos Estudos Acelerados para a correção da defasagem série-idade, através das Classes de Aceleração da Aprendizagem e continuidade do Projeto AJA - Alfabetização para Jovens e Adultos.</p> <p>3. Término da seriação, com a implantação da ciclagem do Ensino Fundamental            Ciclo I - Alfabetização / 1ª a 2ª séries            Ciclo II - 3ª e 4ª séries            Ciclo III - 5ª e 6ª séries            Ciclo IV - 7ª e 8ª séries            Obs.: As Classes de Aceleração, Ciclos I e II serão colocados nas 40 unidades e apenas o Ciclo I nas demais, considerando a I etapa do Projeto para 1998.</p> <p>4. Seleção criteriosa dos professores que atuarão na I etapa do Projeto.</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação            Coordenadora de Ensino            Núcleos Regionais            Comissão Coordenadora            Equipe Multidisciplinar</p> <p>Secretaria Municipal de Educação            Coordenadora de Ensino            Núcleos Regionais            Comissão Coordenadora            Equipe Multidisciplinar            Coord. do Projeto A J A</p> <p>Secretaria Municipal de Educação            Coordenadora de Ensino            Núcleos Regionais            Comissão Coordenadora            Equipe Multidisciplinar            Núcleos Regionais</p> <p>Coordenadora de Modulação            Comissão Coordenadora            Núcleos Regionais            Direção da Escola e sua            Coordenação pedagógica</p>	<p>2º Semestre/97 e 1998</p> <p>Janeiro / 1998</p> <p>A partir de 1998</p> <p>novembro/dez./ 1997</p>



**CURRÍCULO APROVADO**  
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
 Resolução nº 326/97 Data 29/05/98



AÇÃO / ATIVIDADE	NÍVEL DE RESPONSABILIDADE	CRONOGRAMA
<p>5. Inversão total no processo de "AVALIAÇÃO", com a eliminação da reprovação nos ciclos.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino Comissão Coordenadora Equipe Multidisciplinar</p>	<p>A partir de 1998</p>
<p>6. Reformulação dos currículos e da grade curricular.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino Comissão Coordenadora Equipe Multidisciplinar</p>	<p>out / nov / dez / 97</p>
<p>7. Formação e manutenção de uma equipe multidisciplinar, para fazer a reformulação dos currículos e a capacitação continuada dos professores, dentro da nova concepção, contando com assessoramento e parceria com as Universidades.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino Comissão Coordenadora Equipe Multidisciplinar Núcleos Regionais</p>	<p>out / nov / dez / 97 e 98</p>
<p>8. Redefinição do Calendário Escolar, que terá 200 dias letivos e 1.080 horas para as 40 escolas do Projeto.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino Coord. de Administração Escolar Comissão Coordenadora</p>	<p>out / nov / 97</p>
<p>Estabelecimento de mudanças na Jornada Escolar com a ampliação para 5 horas/aula para a permanência na escola.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino Coord. de Administração Escolar Comissão Coordenadora</p>	<p>A partir de 1998</p>
<p>70. Modificações nos critérios de Modulação do corpo docente e técnico em função das necessidades do Projeto.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino Coord. de Administração Escolar Coordenadoria de Modulação Comissão Coordenadora Núcleos Regionais</p>	<p>out / 97</p>

**CURRÍCULO APROVADO**  
**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**  
 Resolução nº 266 Data 29/05/98

**AÇÃO / ATIVIDADE**

**NÍVEL DE RESPONSABILIDADE**

**CRONOGRAMA**

11. Introdução no currículo, já a partir do Ciclo I da disciplina - Língua Estrangeira Moderna: Inglês / Espanhol.

12. Fornecimento da merenda escolar 2(duas) vezes por turno, considerando a ampliação da permanência na escola para 5(cinco) horas.

13. Aquisição de material didático pedagógico e de consumo específico para o Projeto SME :

14. Convergência de todos os projetos já existentes de uma forma integrada dentro do currículo, a partir do princípio pedagógico da interdisciplinariedade e transversalização de temas.

15. Capacitação intensiva em janeiro de 1998 e continuada durante todo ano para o corpo docente em geral e, em especial aos que atuarão já nos Ciclos e nas Classes de Aceleração.

16. Execução da Chamada Escolar.

Coordenadoria de Ensino  
Comissão Coordenadora  
Equipe multidisciplinar  
Professores de Inglês

Assessoria de Planejamento  
Coordenadoria da Merenda  
Escolar

Assessoria de Planejamento

Assessoria de Planejamento  
Coordenadoria de Ensino  
Comissão Coordenadora  
Equipe Multidisciplinar e  
Equipes dos Projetos

Coordenadoria de Ensino  
Núcleo Regional  
Equipe Multidisciplinar

Secretaria Municipal de Educação  
Assessoria de Planejamento  
Coordenadoria de Ensino  
Coordenadora de  
Administração Escolar

1998

A partir de Janeiro/98

dezembro/97  
janeiro a dezembro /98

A partir de janeiro/98

Janeiro  
dezembro/1998

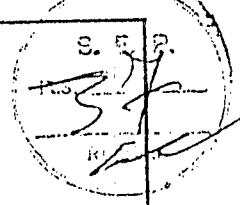
Março / 1998



AÇÃO / ATIVIDADE	NÍVEL DE RESPONSABILIDADE	CRONOGRAMA
17. Trabalho criterioso para o envolvimento da comunidade e família no processo de transformação da escola.	Núcleos Regionais Unidades Escolares	A partir de janeiro/98
18. Informatização em rede da administração escolar: SME - Núcleos Regionais - Escola.	Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento COMDATA	A partir de 1998
19. Implantação e/ou implementação das bibliotecas escolares.	Secretaria Municipal de Educação Coordenadoria de Ensino Núcleo Regional	A partir de 1998
20. Implantação dos Laboratórios de Matemática e de Ciências nas escolas.	Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento Equipe Multidisciplinar (Ciências - Matemática)	A partir de 1998.
21. Implantação dos Laboratórios de Informática nas escolas.	Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento Equipe Multidisciplinar Núcleo de Informática COMDATA	A partir de 1998.
22. Criação do Centro de Atendimento e Ensino Especial com profissionais especialistas para as áreas: psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, pedagogos e fonoaudiólogos.	Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento Coordenadoria de Ensino	1998

36

AÇÃO / ATIVIDADE	NÍVEL DE RESPONSABILIDADE	CRONOGRAMA
<p>23. Criação do "Apoio Pedagógico" na escola para facilitar aos alunos o acompanhamento dos Ciclos de Aprendizagem.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino Núcleos Regionais - Escola</p>	<p>janeiro a dezembro/98</p>
<p>24. Reestruturação interna da SME: Organograma e Regimento Interno.</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento</p>	<p>1998</p>
<p>25. Reformulação do Regimento Escolar.</p>	<p>Coordenadoria de Ensino de Coordenadoria de Administração Escolar</p>	<p>outubro/ novembro</p>
<p>26. Continuidade aos trabalhos para a criação e/ou apoio e implementação:  <input checked="" type="checkbox"/> Conselhos Escolares,  <input checked="" type="checkbox"/> Conselho Municipal de Educação,  <input checked="" type="checkbox"/> Fórum Municipal de Educação.</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento Núcleos Regionais Unidades Escolares</p>	<p>1997/98</p>
<p>27. Reformulação do atual Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Vencimentos para um efetivo aproveitamento e valorização do corpo docente.</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento e Coordenadorias</p>	<p>1997 / 98</p>
<p>28. Orientação e apoio efetivo às unidades escolares quanto à gestão dos recursos descentralizados: Fundo de Manutenção, Recursos do Tesouro Municipal, PNDE</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação Assessoria de Planejamento</p>	<p>1997/1998</p>



**CURRÍCULO APROVADO**  
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
 Resolução nº 264 Data 29.05.98



AÇÃO / ATIVIDADE	NÍVEL DE RESPONSABILIDADE	CRONOGRAMA
<p>29. Levantamento das necessidades de pessoal docente para a possível chamada dos concursados e/ou realização de novos concursos.</p> <p>30. Elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola de cada Unidade Escolar sob a coordenação da equipe de coordenadores: Núcleo / Escola.</p> <p>31. Elaboração da Nova Proposta Pedagógica da SME será submetida ao Egrégio Conselho de Educação.</p> <p>32. Convergência da bolsa-escola para os alunos das Classes de Aceleração.</p> <p>33. Aquisição dos equipamentos e material didático-pedagógico e de consumo necessários mínimos à consecução do Projeto.</p>	<p>Assessoria de Planejamento Coordenadora de Ensino Coordenadora de Mobilização Núcleo Regional- Escola</p> <p>Coordenadoria de Ensino Núcleo Regional / Escola</p> <p>Comissão Coordenadora Coordenadora de Ensino Coordenadora de Administração Escolar</p> <p>Governo da Cidade de Goiânia e Sec. Municipal de Educação</p> <p>Sec. Municipal de Educação Assessoria de Planejamento</p>	<p>Março a julho</p> <p>Janeiro / fevereiro / 98</p> <p>Dezembro / 98</p> <p>..</p> <p>A partir de 1998</p> <p>Dezembro de 97 / 1998</p>



**CURRÍCULO APROVADO**  
**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**  
 Resolução nº 266 Data 29/05/98

II - REDE FÍSICA

AÇÃO / ATIVIDADE	NÍVEL DE RESPONSABILIDADE	CRONOGRAMA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reforma e manutenção dos prédios escolares.</li> <li>2. Ampliação de salas de aula e espaços educativos nas 40 escolas do projeto.</li> <li>3. Construção de quadras poliesportivas e áreas cimentadas para prática de esporte e lazer.</li> <li>4. Construção de novas unidades escolares (1998 : 6 unidades escolares)</li> </ol>	Sec. Municipal de Educação Assessoria de Planejamento Secretaria de Obras.	Ação contínua de acordo com o planejamento realizado.

S. E. P.  
 FLS. 39  
 Rubrica

Jfm/97 EscSeXXI.doc

**CURRÍCULO APROVADO**  
**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**  
 Resolução nº 268 Data 24/05/98  
 \_\_\_\_\_  
 Diretor(a) Geral