

# DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFORMULAR É PRECISO?

Suely Melo de Castro Menezes<sup>1</sup>

Roberto Ferraz Barreto<sup>2</sup>

Karina Melo de Castro Menezes<sup>3</sup>

Maria Beatriz Mandelert Padovani<sup>4</sup>

## RESUMO

Face à necessidade de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), em decorrência de seu longo período de vigência (11 anos) e das leis aprovadas nesse interstício, o presente estudo visa analisar a sua eficácia, no que tange aos impactos e resultados que elas introduziram nesse segmento de ensino. Para tanto, foi analisado o cenário educacional brasileiro no período, a partir dos indicadores quantitativos e qualitativos oficiais nacionais e o desempenho educacional brasileiro comparativamente ao de outros países da América Latina e Caribe, visando à obtenção de elementos norteadores à proposição de ajustes que atendam aos anseios da sociedade brasileira, no que pertine à elevação dos padrões de qualidade da educação pública, oferecida a todos, de forma gratuita e universalizada. As constatações dessas análises serviram de base para a sugestão de medidas que aproximem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica da realidade escolar, por meio da construção democrática de referenciais curriculares e matrizes de conteúdos.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Eficácia. Currículo. Matrizes de Conteúdo. Desempenho Educacional.

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU/SP). Diretora Geral do Grupo Ipiranga e Conselheira Estadual de Educação do Pará. [suely@idepa.com.br](mailto:suely@idepa.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Matemática Aplicada (USP/SP). Presidente do Conselho Estadual de Educação do Pará. [robertoferrazbarreto@gmail.com](mailto:robertoferrazbarreto@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU/SP). Vice-diretora Geral do Grupo Ipiranga. [karinamcmenezes@gmail.com](mailto:karinamcmenezes@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU/SP). Diretora Pedagógica do Grupo Ipiranga. [beatrizmpadovani@gmail.com](mailto:beatrizmpadovani@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira encontra-se na pauta de profícuas discussões nacionais e, dentre os temas educacionais em realce, destacam-se a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e a Revisão do Plano Nacional de Educação, além da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), assim compreendidas as referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Todas as iniciativas na área, que abrangem as advindas do poder público, bem como da própria sociedade, esta amplamente incluída nos debates educacionais por meio, especialmente, das Conferências Estaduais e Nacional de Educação, abordam a educação básica como direito fundamental do indivíduo, indispensável à formação plena da pessoa e ao amplo exercício de sua cidadania, de acordo com os termos da Constituição Federal de 1988, evidenciando a importância assumida pela educação no seio da nação.

No cerne dos debates educacionais, encontra-se a questão dos deficitários padrões de qualidade da educação básica brasileira que, apesar de todos os esforços despendidos, ainda se mantêm muito aquém das necessidades sociais brasileiras.

Desta forma, ainda que a educação tenha sido elevada à condição de fator estratégico, indispensável ao desenvolvimento do país, à plena formação do indivíduo e ao exercício de sua cidadania, as reformas educacionais implementadas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, principalmente, após a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394/1996, ainda não se mostraram aptas ao resgate dos déficits educacionais históricos do Brasil.

Podem-se destacar muitos avanços no período, especialmente no que se refere à universalização do Ensino Fundamental que, segundo dados oficiais do Ministério da Educação (MEC), já abrigava, em 2008, 97,5% das crianças em idade escolar própria – entre 6 e 14 anos –, a expansão, ainda que inferior à ideal, da Educação Infantil e do Ensino Médio, a criação de mecanismos que garantem a distribuição mais equitativa de recursos às diversas regiões brasileiras, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo que o último representa um avanço, pois, além de incluir todos os níveis da Educação Básica, ampliou os recursos públicos para a Educação (MEC/SEB, 2009).

Porém, como ensina Cury (2008, p. 219), os avanços legais, bem como as políticas públicas adotadas, não tiveram o condão de reverter o quadro de atraso educacional brasileiro:

O avanço no ordenamento jurídico, evidentemente muito diferente e superior do que se conheceu no passado, o contínuo pleito dos educadores e cientistas por melhor educação e até mesmo o empenho dos governos até agora realizado, apesar dos avanços alcançados, não foram suficientes para fazer da inclusão um patamar de maior equidade na vida social.

O quadro qualitativo deficiente da educação básica brasileira aparece amplamente evidenciado por indicadores nacionais e internacionais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), dentre outras avaliações procedidas de forma distinta das realizadas por meio de provas de massa.

Pode-se, para fins de análise, apontar diversos elementos que, em conjunto e/ou isoladamente, contribuem para que o Brasil não consiga, apesar dos inegáveis esforços, reverter o contexto educacional, competindo enfocar os seguintes:

- elevados percentuais de evasão e repetência – dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental, somente 54% do total chegam a concluí-lo (CENSO ESCOLAR, 2006);
- insuficiente atendimento escolar na Educação Infantil;
- reduzida jornada diária do Ensino Fundamental (que não foi ampliada e permanece em 4 horas diárias);
- seletividade e dualismo do Ensino Médio, ora entendido como ciclo preparatório para a continuidade de estudos em nível superior, ora tratado como nível da Educação Básica destinado à preparação do indivíduo para o exercício de sua cidadania;
- precário e insuficiente atendimento na área da inclusão;

- baixos salários docentes e carência de professores devidamente qualificados e formados – especialmente no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e;

- insuficiência dos recursos públicos destinados ao custeio da educação pública – atualmente, correspondem a cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB) e devem ser ampliados para um patamar de 10% sobre a mesma base (BRASIL, 2009, p. 11).

Neste contexto de dificuldades e deficiências para a obtenção dos patamares educacionais qualitativos indispensáveis, o presente estudo objetiva verificar a eficácia das DCN aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto políticas públicas relevantes, e suas repercussões nas práticas escolares e nos currículos implementados pelos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Para tanto, será analisada a evolução dos indicadores educacionais brasileiros no período de vigência das normas objeto deste estudo, bem como verificados estudos de experiências de outros países Latino-Americanos e de alguns estados brasileiros, no que se refere às políticas adotadas em relação aos currículos da escola básica.

Finalmente, a partir das conclusões oriundas dos estudos preliminares antes especificados, passa-se à verificação da necessidade de revisão das DCN da Educação Básica, inclusive e não somente à luz das alterações incorporadas à LDBEN, que referem-se à matéria curricular e que foram procedidas após 1998 – data da aprovação daquelas.

## **2 ANÁLISE DOS INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Da verificação dos indicadores quantitativos da Educação Básica brasileira, tem-se que as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – instituído pela Lei nº. 10.172/2001 –, no que se refere ao Ensino Fundamental, foram parcialmente atendidas, tendo em vista que, por estimativa, esse nível de ensino deveria contar, em 2008, com 32 milhões e 813 mil alunos matriculados. A Tabela 1 demonstra que o país atingiu um patamar próximo ao constante da meta estabelecida (apenas 2,21% a menos do que o previsto).

O mesmo não pode ser afirmado em relação ao Ensino Médio, cujas estimativas constantes do PNE projetavam que as suas matrículas estariam na faixa de 10 milhões e 446 mil alunos, contra as 8 milhões, 366 mil e 100 matrículas efetivamente processadas no ano de 2008, verificando-se que os atendimentos educacionais desse nível de ensino estão 19,91% abaixo do previsto (o número de matrículas foi 2 milhões, 79 mil e 900 menor do que o estimado naquele documento).

**Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Básica, segundo a Etapa e Modalidade de Ensino – 2008**

<b>Etapa/Modalidade de Ensino</b>	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
<b>Educação Básica</b>	<b>53.232.868</b>	<b>46.412.824</b>	<b>6.820.044</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>11.646.808</b>	<b>5.823.404</b>	<b>5.823.404</b>
<b>Creche</b>	<b>1.751.736</b>	<b>1.637.671</b>	<b>114.065</b>
<b>Pré-escola</b>	<b>4.967.525</b>	<b>4.185.733</b>	<b>781.792</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>32.086.700</b>	<b>26.987.575</b>	<b>5.099.125</b>
<b>Ensino Médio</b>	<b>8.366.100</b>	<b>8.113.439</b>	<b>252.661</b>
<b>Educação Profissional</b>	<b>795.459</b>	<b>762.781</b>	<b>32.678</b>
<b>Educação Especial</b>	<b>319.924</b>	<b>315.564</b>	<b>4.360</b>
<b>EJA - Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>4.945.424</b>	<b>4.410.061</b>	<b>535.363</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>3.295.240</b>	<b>2.785.155</b>	<b>510.085</b>
<b>Ensino Médio</b>	<b>1.650.184</b>	<b>1.624.906</b>	<b>25.278</b>

Fonte: MEC/CNE, PORTARIA N°. 10/2009

Em relação à Educação Infantil – pré-escola –, utilizando dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – IBGE 2007-2008), tendo em vista que os dados do Censo podem induzir a equívoco, face à fase de transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, a meta prevista no PNE era matricular, até 2011, 80% das crianças em idade apropriada (entre 4 e 6 anos ou entre 4 e 5 anos), tem-se que a taxa de escolarização verificada entre crianças na faixa etária de 4 e 5 anos é de 72,8%, ainda aquém da prevista.

Analisando-se a expansão dos Ensinos Fundamental e Médio sob o enfoque do atendimento das metas do PNE, verifica-se, pela Tabela 2, que, embora próximos dos percentuais preconizados, os patamares estabelecidos não foram integralmente atendidos, posto que, segundo o referido documento, até 2006, 100% das crianças de 0 a 14 anos deveriam estar atendidas no Ensino Fundamental, bem como 50% da população de 15 a 17 anos matriculada no Ensino Médio.

Tabela 2 - Taxas de Escolarização líquida e bruta da Educação Básica - 2006				
Unidade da Federação	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
Brasil	116,2	94,8	82,2	47,1
Norte	117,8	93,7	78,0	34,7
Nordeste	124,2	93,4	46,8	33,1
Sudeste	111,3	95,7	88,0	57,9
Sul	110,3	96,1	79,4	54,9
Centro-Oeste	116,9	95,3	84,0	48,3

Fonte: IBGE/Pnad; Elaborado por INEP/DTDIE

Por meio dessa sucinta avaliação do cenário de expansão do atendimento em matéria de educação básica no Brasil, verifica-se que houve significativa evolução no período posterior à promulgação da LDBEN. Porém, o cumprimento das metas preconizadas pelo PNE ainda demanda um intenso esforço dos sistemas educacionais responsáveis.

Em sentido contrário à evolução constatada em matéria quantitativa, a análise dos dados qualitativos da educação básica evidencia que o Brasil não encontrou um rumo firme para a oferta universalizada desse segmento de ensino com a qualidade necessária à superação de seus *déficits* educacionais.

Relativamente aos indicadores qualitativos, inicia-se a análise pela verificação da evolução dos percentuais de evasão escolar da última década, de acordo com o Gráfico 1, que demonstra uma significativa evolução ao Ensino Fundamental, especialmente no que tange às séries iniciais, sendo que o Ensino Médio continua caracterizado por taxas inaceitáveis de abandono

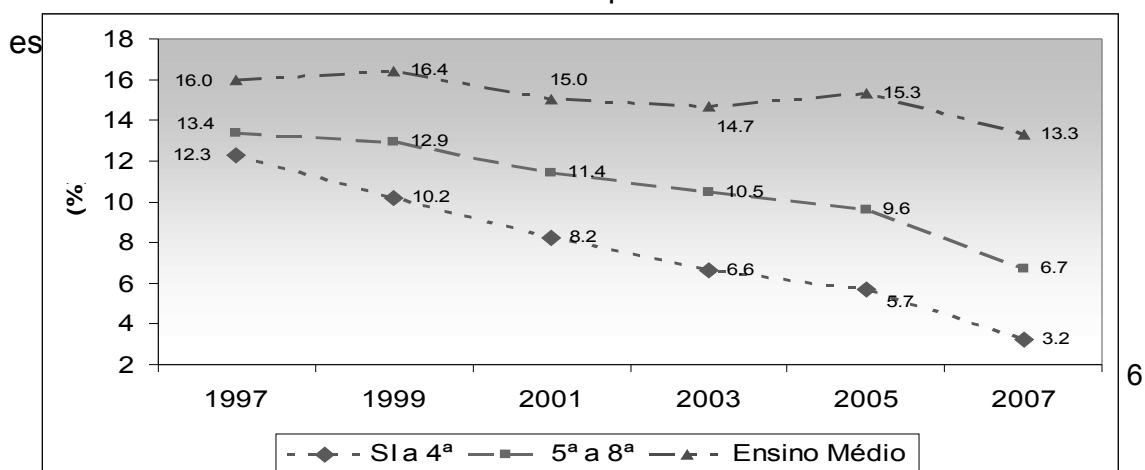


Gráfico 1

Brasil: Taxa de Abandono (%) por etapa de ensino (1997 – 2007)

Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC – Elaborado por Reynaldo Fernandes

A análise das taxas de aprovação do Ensino Fundamental aponta, igualmente, acanhada melhora nos índices, com destaque para o avanço das séries iniciais. Entretanto, no que se refere ao Ensino Médio, a situação é inversa, pois as taxas de aprovação verificadas em 2007 são inferiores às obtidas pelo segmento educacional em 1997, tudo de acordo com o que consta do Gráfico 2.

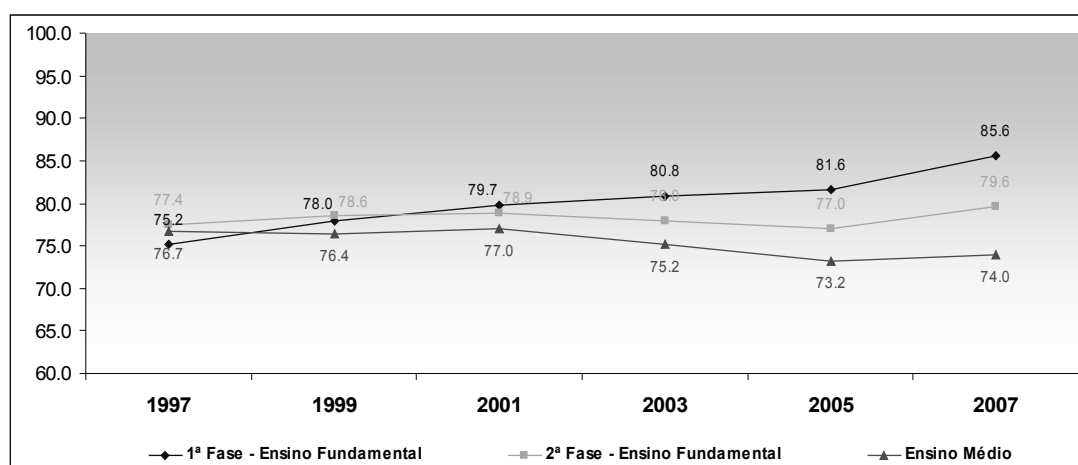


Gráfico 2

Brasil: Taxa de Aprovação por etapa de ensino (%) (1997 – 2007)

Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC – Elaborado por Reynaldo Fernandes

Se os indicadores educacionais brasileiros verificados no período compreendido entre 1997 e 2007 não são alvissareiros, a análise do IDEB, calculado a partir de 2005, leva a constatar que houve uma evolução no desempenho dos estudantes entre 2005 e 2007, conforme Tabela 3, e evidenciam o atendimento das metas consignadas pelos órgãos governamentais competentes (PADOVANI et. al., 2009).

Tabela 3 - IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL

Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
IDEB	Metas	IDEB	Metas	IDEB	Metas

Observado				Observado				Observado			
2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2

Fonte: MEC/INEP. Dados: SAEB e Censo Escolar 2007

Porém, levando-se em conta que o IDEB é calculado com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), num período mais amplo – de 1995 a 2007 –, conforme dados oficiais do Ministério da Educação (MEC), verifica-se, em lugar da esperada evolução no desempenho dos estudantes em proficiência matemática e língua portuguesa, houve o declínio da performance dos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e, ainda, a melhora pouco significativa das séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com os Gráficos 3 e 4.

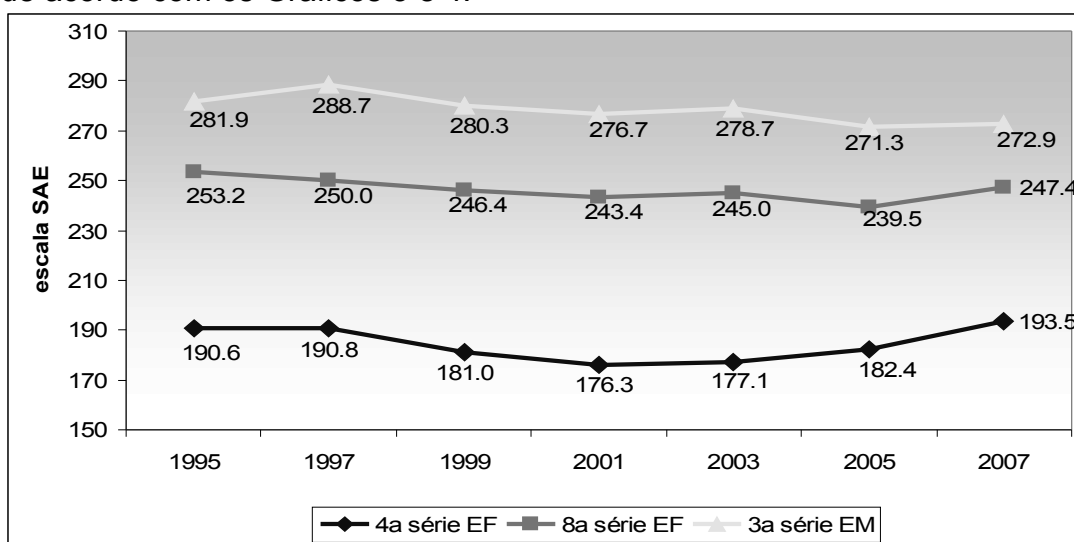


Gráfico 3  
BRASIL - Evolução da Proficiência Média no SAEB em Matemática (1995-2007)  
Fonte MEC/INEP – Elaborado por Reynaldo Fernandes

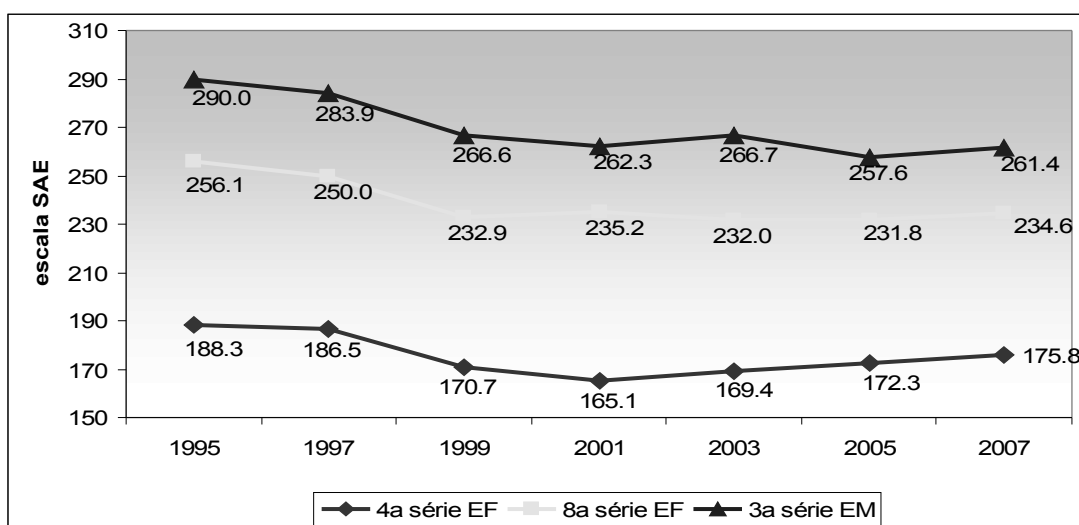


Gráfico 4



No âmbito das avaliações internacionais, o desempenho dos estudantes brasileiros confirma o cenário evidenciado pelos indicadores nacionais. Adotando-se a última versão da avaliação procedida pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2006, embora apresentando tímida evolução, o Brasil obteve resultados absolutamente insuficientes no que se refere aos testes realizados em matemática, ciências e leitura, recebendo, comparativamente aos 57 países pesquisados, respectivamente, a 54<sup>a</sup>, 52<sup>a</sup> e 49<sup>a</sup> colocações (MEC/INEP, 2006).

Em relação aos patamares de analfabetismo da população brasileira, verifica-se a involução percentual, no período compreendido entre 1997 a 2007 – de 14,7% para 10,1% –, possuindo, ainda, o país, o inaceitável percentual de 21,8% de analfabetos funcionais, em 2007. Ressalte-se que as metas estabelecidas pelo PNE em relação ao tema previam que, até 2006, o analfabetismo seria reduzido em 50% e erradicado até 2011. Tomando-se por referência o ritmo de redução atual das respectivas taxas, a meta estabelecida para 2011 não será atendida.

Com base nos indicadores analisados, constata-se que as políticas educacionais implementadas pelo Brasil com o objetivo de promover a expansão do atendimento da educação básica foram razoavelmente bem sucedidas, com destaque para o desempenho das séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, as ações intentadas com vistas ao resgate qualitativo da educação básica não surtiram os efeitos esperados, mostrando-se ineficazes para a superação da acentuada desigualdade educacional, caracterizada pela situação de precariedade em relação à permanência e à aprendizagem dos alunos nas escolas (MEC, 2009).

Nesse sentido, Mello (2004) afirma que o crescimento quantitativo da educação básica não foi acompanhado das competentes revisões no modelo da escola de minoria, preparada para o atendimento de um público mais homogêneo, não se modernizando a ponto de conseguir atender à diversidade imposta pelo atual cenário, decorrente de sua universalização. Segundo a mesma autora, pode-se afirmar que a escola básica no Brasil sofreu várias e

sucessivas crises – cada vez mais graves – sempre que incorporou camadas antes excluídas.

Schwartzman (2005, p. 9) corrobora as afirmações da autora ao asseverar:

Até recentemente, acreditava-se que os problemas centrais da educação brasileira eram a falta de escolas, as crianças que não iam à escola e a carência de verbas. Considerava-se necessário construir mais prédios escolares, pagar melhores salários aos professores e convencer as famílias a mandar seus filhos para ser educados. Foram precisos muitos anos para convencer políticos e a opinião pública de que, na verdade, as crianças vão à escola em sua grande maioria, mas aprendem pouco, e começam a abandonar os estudos quando chegam na adolescência.

A conjuntura evidenciada pelos indicadores educacionais relativos à educação básica brasileira devem remeter a nação, minimamente, a levantar questões sobre a assertividade das políticas públicas adotadas no país, pois, como ensina Cury (2008, p. 219), “estamos diante da necessidade de uma saída urgente para uma educação de qualidade”, e ainda:

Para sair de uma condição que nos constrange, em vários aspectos, há um confinamento educacional próprio do século XIX, é preciso considerar as mediações que possibilitem aos grupos sociais e a Estado a pactuação de um novo esforço em prol da educação, sem o qual não ultrapassaremos os limites dos avanços até agora celebrados em boa parte em solenes proclamações (CURY, 2008, p. 220).

### **3 A EFICÁCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS À LUZ DE EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS E DE PRÁTICAS IMPLEMENTADAS EM ESTADOS BRASILEIROS**

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, de forma mais efetiva, o Brasil está empenhado no resgate de seus *déficits* educacionais, tendo, a partir de então, por meio de diversos dispositivos legais, implementado políticas públicas, que, conforme evidenciado nesse estudo, não foram aptas ao atendimento das demandas sociais e à oferta da educação básica pública, gratuita, de qualidade para todos.

Partindo-se dessa inegável premissa, da falta de qualidade da educação básica brasileira, amplamente corroborada pelas avaliações procedidas em âmbito nacional e internacional, há que se discutir a razão pela qual o cotidiano escolar e, especialmente, a aprendizagem dos alunos não são impactados na

medida esperada pelos órgãos governamentais responsáveis pela propositura das respectivas políticas educacionais, de caráter público.

Não pretende o presente estudo analisar os fundamentos teóricos e epistemológicos que norteiam as ações nacionais em matéria de educação; objetiva-se identificar, no plano prático, alguns dos elementos que podem colaborar com o estabelecimento da situação retratada na Figura 1, no que se refere à falta de efetividade das propostas públicas no cenário educacional brasileiro.



FIGURA 1: Eficácia das políticas públicas  
Fonte: Reprodução (CARNOY et. al., 2009, p. 121)

Para tanto, é importante incorporar ao presente estudo alguns elementos extraídos dos 1º e 2º Relatórios do Estudo Regional Comparativo e Explicativo, que constituem-se em resultados das ações do denominado Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), que possui, como um dos objetivos, contribuir com novas idéias e enfoques sobre avaliação da qualidade da educação. Deve-se destacar que o Brasil participa oficialmente do LLECE, de acordo com as Diretrizes do Ministério da Educação.

O primeiro estudo realizado no âmbito do programa do LLECE ocorreu em 1997, com o objetivo de verificar os níveis de aprendizado dos alunos da 3ª e da 4ª séries do Ensino Fundamental dos países participantes, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Desta aplicação participaram 11 países. O Segundo Estudo Regional Comparativo Explicativo (SERCE) foi tentado em 2006 e contou com a adesão foi de 16 países e de um estado mexicano – Nuevo Leon.

Na primeira avaliação, os 11 países foram classificados em três grupos. O primeiro, atingido apenas por Cuba, é representativo dos países cujas

medianas estão muito acima da média regional. O segundo é integrado por países cujos resultados da avaliação conduzem ao nível regional mediano de desempenho. Finalmente, de acordo com o Quadro 1 (cujos países de cada grupo estão organizados por ordem alfabética e não de classificação), o terceiro grupo é formado por aqueles países cujos resultados ficaram abaixo da mediana regional.

GRUPO	LINGUAGEM		MATEMÁTICA	
	3ª Série	4ª Série	3ª Série	4ª Série
1	Cuba	Cuba	Cuba	Cuba
2	Argentina Brasil Chile	Argentina Brasil Chile Colômbia México Paraguai	Argentina	Argentina Brasil Chile Colômbia México
3	Colômbia Bolívia Honduras México Paraguai R. Dominicana Venezuela	Bolívia Honduras R. Dominicana Venezuela	Bolívia Brasil Chile Colômbia Honduras México Paraguai R. Dominicana Venezuela	Bolívia Paraguai Honduras R. Dominicana Venezuela

Quadro 1 - Colocação dos países segundo posição da mediana relativamente à média regional em Linguagem e Matemática – 3ª e 4ª séries

Da análise do Quadro 1, tem-se que o desempenho educacional brasileiro situa-se na média dos países da região, devendo-se destacar a performance de Cuba, cujos resultados, em ambas as áreas consideradas na referida avaliação, apresentam medianas muito acima da média regional.

Em 2006, aplicado o SERCE, novamente Cuba lidera em desempenho educacional os países integrantes da América Latina e Caribe que submeteram-se ao teste. Quanto ao Brasil, igualmente não se verificou alteração significativa em seu desempenho, tendo figurado numa faixa classificatória mediana, dentre os países que integraram o teste.

Em relação à primeira avaliação, os critérios adotados no SERCE implicaram no estabelecimento de quatro grupos de classificação dos países, incluindo um segundo grupo daqueles com desempenho superior à média, de acordo com o Quadro 2:

GRUPO	CARACTERÍSTICAS
-------	-----------------

1	Países com uma média de pontuações muito superior à média regional (com uma distância de mais de um desvio padrão).
2	Países com pontuações médias superiores à média da região, porém menores que um desvio padrão.
3	Países com pontuações iguais à média regional; ou seja, sem diferenças estatisticamente significativas a ela.
4	Países cujas pontuações médias são inferiores à média regional (com uma distância de menos de um desvio padrão).

Quadro 2 – Critérios para classificação dos países por grupos no 2º. SERCE

Nesse contexto, o desempenho cubano ganha contornos ainda mais significativos, tendo em vista que foi o único país, dentre os avaliados, que obteve classificação máxima e integrou o Grupo 1 em todas as áreas e séries avaliadas, de acordo com o Quadro 3 (países distribuídos por ordem alfabética e não por classificação em cada grupo).

GRUPO	MATEMÁTICA		LINGUAGEM	
	3ª Série	6ª Série	3ª Série	6ª Série
1	Cuba	Cuba	Cuba	Cuba
2	Chile Costa Rica México Uruguai Nuevo Leon	Argentina Chile Costa Rica México Nuevo Leon Uruguai	Argentina Chile Colômbia Costa Rica México Nuevo Leon Uruguai	Argentina Chile Costa Rica México Nuevo Leon Uruguai
3	Argentina Brasil Colômbia	Brasil Colômbia Peru	Brasil El Salvador	Brasil Colômbia Peru
4	Guatemala El Salvador Equador Nicarágua Panamá Paraguai Peru R. Dominicana	El Salvador Equador Guatemala Nicarágua Panamá Paraguai R. Dominicana	Equador Guatemala Nicarágua Panamá Paraguai Peru R. Dominicana	Equador El Salvador Guatemala Nicarágua Panamá Paraguai R. Dominicana

Quadro 3 – Classificação dos países segundo suas médias em Linguagem e Matemática – 3ª e 6ª séries

A excepcional performance educacional de Cuba, já a partir do primeiro teste realizado em 1997, tem motivado educadores ao estudo das razões desse sucesso educacional, cujos resultados são comparáveis aos obtidos pelos países mais ricos e desenvolvidos do mundo.

Dentre tais estudos que tomaram os testes aplicados pelo LLECE por referência, destaca-se o de Carnoy et. al. (2009), que comparou, *in loco*, o desempenho educacional brasileiro, chileno e cubano, com vistas à extração de informações relevantes para a melhoria da qualidade de ensino dos dois

primeiros países, cujas avaliações evidenciaram resultados inferiores, no que se refere à qualidade da educação básica oferecida à sociedade.

É necessário destacar que a educação sofre influência de fatores que não são diretamente ligados às práticas vivenciadas no interior das unidades escolares. Esse aspecto foi considerado pelos autores, especialmente sob o enfoque da influência da família e da comunidade na aprendizagem dos indivíduos e do capital social gerado pelo Estado, assim compreendidas as políticas governamentais nacionais, que afetam o ambiente social mais amplo das crianças (CARNOY, et. al., 2009).

Desta forma, segundo tais autores, a aprendizagem das crianças e dos jovens nas escolas sofre influência de diversos fatores, como o nível educacional dos pais, a energia que eles investem na educação dos filhos, as diversas interações com a comunidade e, especialmente, as ações governamentais implementadas em prol da educação, incluindo o volume de recursos alocados pelo setor público para o financiamento da educação, conforme demonstrado na Figura 2.

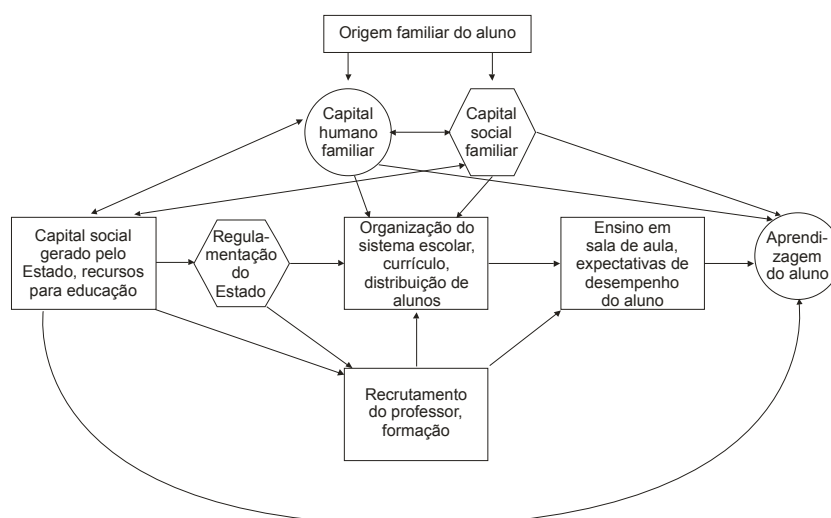


Figura 2: Relações possíveis entre recursos familiares, escolarização e contexto social  
Fonte: Reprodução (CARNOY et. al., 2009, p. 38)

Segundo os autores, levando em conta os elementos apresentados na Figura 2, há, em Cuba, um contexto favorável à aprendizagem dos alunos, tendo em vista que esse país, ao final da década de 1960, logrou êxito na implantação de uma educação de massa de qualidade, erradicando o analfabetismo e nivelando a educação nas áreas urbana e rural.

De tal compromisso assumido pelo Estado, inicialmente, resulta um bom nível de escolaridade das famílias e comunidades, investimentos em insumos escolares e de preparação dos profissionais vinculados aos processos educacionais – professores e gestores –, além das “exigências” governamentais quanto ao bom desempenho dos estudantes, conforme permita sua capacidade. As opções conferidas à família e à juventude pelo estado cubano são restritas, o sucesso educacional é parte de uma estrutura rigorosa imposta à sociedade. De outro lado, comparativamente, no Brasil e no Chile, as crianças possuem mais opções, entretanto são consideráveis as probabilidades de que passem fome, sejam moradoras de rua e tenham a saúde frágil (CARNOY, et. al., 2009).

Nesse sentido, argumentam os autores:

O Estado cubano é hierárquico, não democrático e restringe a liberdade individual. No entanto, é muito mais provável que uma criança cubana com um histórico familiar rural ou urbano de baixa renda seja bem sucedida na escola e tenha acesso a um emprego administrativo do que a mesma criança no Brasil ou no Chile. Talvez mais importante, uma criança cubana com perfil de baixa renda tenha a garantia de uma infância livre do medo da fome, do desabrigo ou do isolamento (CARNOY et. al., 2009, p. 67).

Ainda no que tange ao contexto social, cumpre destacar que os alunos cubanos tendem a ser menos afetados pela origem social de seus colegas, bem como pela freqüente transferência escolar, fenômenos verificados com maior incidência nas escolas chilenas e brasileiras. Em relação à origem social, é mister esclarecer que as escolas, de modo geral, tendem a ser freqüentadas por crianças de mesma origem socioeconômica. Assim, verifica-se que no Chile e no Brasil, as escolas são altamente diferenciadas em seus resultados, bem como quanto às expectativas educacionais de seus alunos (existe grande diferenciação entre as escolas mais elitizadas daquelas que atendem aos alunos com padrões socioeconômicos mais baixos). Em Cuba, as escolas, igualmente, se caracterizam pela diferenciação da composição de classe social de seus alunos, porém, em escala muito menos significativa (CARNOY et. al., 2009).

Quanto aos resultados nocivos das transferências dos alunos entre diferentes unidades escolares, o mesmo estudo indica que esse fenômeno é muito mais incidente no Brasil e no Chile, dadas as necessidades profissionais

familiares, bem como à diversidade de instituições escolares, de livre escolha dos interessados. Em Cuba, há pouca mobilidade funcional, razão pela qual são raros os casos de transferência de alunos motivados pela necessidade profissional e econômica de suas famílias; do mesmo modo, a mobilidade decorrente das escolhas escolares não é significativa, pois tendem a ser responsabilidade estatal.

Outro elemento de caráter social abordado por Carnoy et. al. (2009), e que será tratado em outros pontos do presente estudo – porém, que não pode ser excluído das variáveis que compõem o capital social de responsabilidade do Estado –, é a valorização dos professores. Em Cuba, os docentes percebem remuneração equivalente à dos demais profissionais de nível superior, ao contrário do que se verifica, especialmente, no Brasil, cuja baixa remuneração dos professores é histórica e, segundo Tanuri (2000), deve-se, em parte, à feminização precoce do magistério.

Portanto, no cenário cubano, os docentes, no que diz respeito à remuneração, recebem tratamento equivalente ao conferido a outras profissões e, ainda, gozam de prestígio na sociedade, o que torna a profissão mais atraente. Além disso, verifica-se o esforço governamental no recrutamento dos melhores alunos para ingressar nos cursos de formação de professores, tornando essa conjuntura uma variável importante no contexto do desempenho escolar dos alunos (CARNOY et. al., 2009).

Cumprido ressaltar, com veemência, que, assim como os autores, o presente estudo não pretende realizar uma apologia ao sistema cubano. Ao contrário, defende-se, ardorosamente, o regime democrático em toda a sua plenitude. O que se pretende é analisar e identificar possíveis elementos que conduziram ao sucesso escolar cubano, passíveis de incorporação e transferência para o Brasil, com o objetivo de subsidiar ações tendentes à melhoria de sua educação básica e à oferta universalizada, com qualidade, para toda a sociedade.

Em razão disto, passa-se à verificação dos elementos cuja possibilidade de transmissão entre os sistemas educacionais é mais acentuada – aqueles atribuídos às práticas escolares realizadas em sala de aula.



Por intermédio de cálculos estatísticos e com base nos resultados da 1ª avaliação do LLECE, Carnoy et. al. (2009) analisaram o desempenho dos alunos cubanos comparativamente aos do Brasil e do Chile, desconsiderando os respectivos contextos e capital social, concluindo que, ainda assim, os estudantes cubanos obtêm resultados superiores aos demais países focalizados. Desta forma, tais fatores, isoladamente, não podem explicar a significativa superioridade do desempenho educacional dos alunos cubanos.

Para Carnoy et. al. (2009), as diferenças qualitativas existentes entre o ensino cubano e o ofertado no Brasil e no Chile guardam relação com a qualidade do ensino ministrado em sala de aula e com a existência de um currículo nacional dotado de razoável exigência, aplicado universalmente a todos os estudantes, independentemente de sua classe social.

No que tange ao currículo, verifica-se que Chile e Cuba adotam a sistemática do nacional obrigatório (CARNOY et. al., 2009). No Brasil, não há currículo obrigatório, sendo que a organização administrativa descentralizada prevê que a base nacional comum seja mantida por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Na prática, os currículos escolares são implementados por meio de livros didáticos e outros recursos, escolhidos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo as abordagens de Carnoy et. al. (2009), considerando, no caso brasileiro, os livros didáticos recomendados pelo MEC para a matemática nas séries avaliadas, e os currículos cubano e chileno da mesma área, de modo geral, o cubano aborda menos conteúdos. Porém, ele é sólido, aplicado uniformemente nas escolas, focado na aprendizagem do aluno e no bom desenvolvimento do ensino, e, considerando as altas habilidades docentes, adquire os atributos necessários à apropriada aprendizagem dos alunos.

No Brasil, a proposta é de uma formação mais abrangente. Entretanto, segundo os autores, há pouca conexão entre o que os professores são capazes de ensinar, aquilo que os alunos podem aprender e os livros didáticos utilizados. Desses elementos, resulta, de acordo, ainda, com Carnoy et. al. (2009), um sistema educacional desigual, em que algumas escolas mais elitizadas – a minoria – são capazes de abordar toda a proposta curricular

introduzida por livros didáticos exigentes. Porém, em sua maioria, as escolas limitam-se a algumas unidades ministradas com pouca profundidade.

Nesse ponto, novamente retoma-se a questão docente, ainda sob o enfoque de Carnoy et. al. (2009). O sistema cubano implica em proposta de formação de professores desenvolvida pelo Ministério da Educação e construída a partir do currículo nacional dos Ensinos Fundamental e Médio, focados mais na prática docente do que na teoria, sendo abalizados nas filosofias educacionais de Vygotsky, Makarenko e Dewey. Os objetivos centrais da formação docente realizada em Cuba são ensinar os futuros professores a ministrar o currículo oficial da Educação Básica, capacitá-los ao exercício de funções de guia social e pedagógico dos estudantes, tendo em vista que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental acompanham suas turmas durante esse percurso (o professor é responsável pela mesma turma durante todas as séries iniciais do Ensino Fundamental).

Tal sistemática de apenas um professor está em fase de ampliação para as séries terminais do Ensino Fundamental de Cuba, posto que as autoridades governamentais avaliam como extremamente positiva a atuação do professor com vínculos significativos com seus alunos e cuja atuação torna-se quase paternal (CARNOY et. al., 2009).

No Chile e, especialmente, no Brasil, a formação docente de boa qualidade encontra dificuldades já na seleção dos candidatos ao magistério da educação básica. Ao contrário do que se verifica em Cuba, o Brasil não possui atrativos profissionais que motivem a escolha espontânea e/ou de mecanismos de recrutamento que promovam o ingresso dos melhores alunos do Ensino Médio em seus cursos de formação de docentes.

No Brasil e no Chile, segundo Carnoy et. al. (2009), os cursos de formação de professores são organizados com uma excessiva quantidade de conteúdos teóricos, oriundos da busca de prestígio da categoria, que valoriza demasiadamente o raciocínio abstrato dissociado da solução de problemas práticos relativos ao ensino-aprendizagem em sala de aula. Tal situação, associada às lacunas de escolaridade básica, trazidas de Ensinos

Fundamental e Médio deficientes, acarreta o preparo ineficaz desses profissionais.

Para os autores referidos, os programas de formação docente em países como o Brasil e o Chile não lograram êxito em equilibrar cursos úteis e estimulantes intelectualmente com o enfoque das habilidades vocacionais necessárias a todo bom professor. Além desses elementos, os professores principiantes em Cuba são supervisionados e apoiados, na fase de transição do ensino para a prática, pelos gestores educacionais, fato que não se verifica no Brasil e no Chile.

Outra notável diferença entre os sistemas educacionais dos países em estudo é a relativa aos processos de gestão escolar, compreendendo a liderança pedagógica e a supervisão de ensino ofertado pelas unidades escolares, visto que, em Cuba, os professores – principiantes ou não – estão acostumados a ser observados em suas salas de aula, pelos gestores escolares, e, posteriormente, avaliados construtivamente. Neste contexto, compete ao gestor escolar a supervisão do cumprimento, por parte dos professores, do currículo nacional, bem como a verificação do desempenho dos alunos, comparativamente aos demais de mesmo nível, na unidade escolar e/ou no município (CARNOY et. al., 2009).

Nos demais países enfocados, ainda segundo os autores, os gestores escolares preservam a autonomia dos professores em sala de aula, somente os criticando em casos extremos. O efetivo ensino dos currículos ou suas bases nacionalmente estabelecidas por cada país, Brasil e Chile, fica a cargo dos professores, sem nenhum mecanismo institucional que garanta ou apóie, de modo sistemático, a execução desse objetivo fundamental. Nos últimos anos, esses países tentam realizar uma supervisão indireta, por meio das avaliações de cunho nacional do desempenho dos alunos.

Cumprido, ainda, diferenciar tais sistemas educacionais em relação ao absentismo docente, mínimo em Cuba e acentuado nos outros dois países, e, também, a melhor e mais bem planejada utilização do tempo em sala de aula pelos professores cubanos que, nas verificações realizadas *in loco* por Carnoy et. al. (2009), se mostraram eficientes e envolvidos com seus grupos de alunos.

Especialmente no Brasil, os autores constataram um certo descontrole e despreparo dos professores para o enfrentamento das situações reais da docência em sala de aula, que resultam em prejuízo do aproveitamento do tempo dedicado ao horário escolar.

As constatações de Carnoy et. al. (2009) são, em muito, corroboradas por Krawczyk (2003) em seu estudo sobre a implementação da reforma do Ensino Médio, oriunda das novas DCN para esse nível de ensino, tratando-se de uma pesquisa realizada em 18 unidades escolares dos estados do Ceará, Paraná e Pernambuco (seis escolas em cada estado).

Destaca a autora que as inovações curriculares advindas das novas DCN do Ensino Médio foram adotadas num contexto de ajustes na organização escolar, advindos da descentralização da gestão, prerrogativas da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas. Assim, no âmbito da reforma curricular propriamente dita, as DCN induziram à elaboração, pela União, dos PCN, que são referenciados como um “currículo do MEC”, que é considerado de difícil compreensão por parte dos atores das ações pedagógicas das escolas e resultou em interpretações divergentes do mesmo referencial curricular, especialmente no que diz respeito aos conceitos de interdisciplinaridade e competência.

As secretarias estaduais de educação, segundo Krawczyk (2003), se furtaram em definir o currículo estadual e de o disponibilizar para as escolas, sob o argumento de sua autonomia e liberdade para o estabelecimento de propostas pedagógicas próprias, limitando-se a aprovar normas disciplinadoras do percentual de 25% para os conteúdos da parte diversificada.

Nesse sentido, discorre a autora:

O fato de o livro didático ter sido, na maioria dos casos, o principal instrumento do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem pode ser o motivo pelo qual esses atores evocam a ausência do livro para justificar que a maior parte do tempo na sala seja dedicado pelos alunos a copiar do quadro negro [...] (KRAWCZYK, 2003, p. 179).

Para Krawczyk (2003), os dispositivos legais que incumbem a escola de reorganizar sua proposta pedagógica, associada à ausência de orientação dos sistemas estaduais, não garantem as condições necessárias para que se efetive a flexibilidade curricular das unidades escolares, assim compreendida a

garantia das especificidades de cada escola, sem comprometimento das propostas nacionalmente estabelecidas, principalmente em razão dos seguintes fatores:

[...] a. estrutura organizacional das secretarias que não comporta organizações curriculares alternativas; b. obrigação da escola de reformular sua grade curricular levando em conta os recursos humanos que já possui, o que inibe vários projetos inovadores na área diversificada prevista pelos PCNs; c. falta de recursos para novos investimentos; d. corporativismo docente, que leva a escola a não propor nenhuma mudança que signifique alterações das condições de trabalho de seu corpo docente (KRAWCZYK, 2003, p. 176).

Os elementos colhidos pela autora induzem à conclusão de que a efetividade das ações decorrentes da autonomia das escolas, no que se refere à organização de seus currículos e propostas pedagógicas, depende da adoção dos princípios democráticos em duplo sentido, tanto de baixo para cima como de cima para baixo. Não há mudanças na organização e gestão escolar sem as competentes alterações na gestão do sistema educacional.

Krawczyk (2003) vai além, no que se refere às dificuldades de exercício da autonomia pelas unidades escolares, discorrendo acerca da redução das funções da coordenação pedagógica que, na maioria das escolas, se limita ao apoio burocrático dos professores; do desconhecimento da comunidade acadêmica e do isolamento dos conselhos escolares, mecanismos que, segundo os princípios democráticos, seriam fundamentais à construção dos projetos pedagógicos das escolas. Relativamente aos professores, assevera a autora que o trabalho pedagógico em equipe apresenta sérias dificuldades em sua implementação e que, na maioria dos casos, a organização dos programas e conteúdos fica centrada no desempenho individual do professor, não obtendo-se resultados significativos na construção inovadora de formas de organização e gestão da escola.

Ressalta Krawczyk (2003) que o absentéismo também é um problema grave enfrentado pelas escolas e implica em redução das já insuficientes horas de trabalho escolar dos alunos (apenas 4 horas diárias). No mesmo sentido, afirma que a desvalorização social do professor, caracterizada pela indignância das condições de exercício da profissão historicamente construídas no Brasil, se contrapõe às novas exigências a ele impostas para a edificação do modelo

democrático preconizado pela legislação vigente, no âmbito da escola autônoma (na realidade, exige-se do professor motivação e empenho na construção de novas propostas pedagógicas e não se confere a ele dignas remuneração e condições de trabalho).

A partir dos estudos realizados pelos autores citados, resta evidenciada a ineficácia das políticas públicas implementadas no Brasil, com vistas ao resgate qualitativo da educação básica. Como assevera Cury (2009, p. 219), “a realidade continua apresentando um quadro muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra”.

Em outras palavras, afirma Carnoy et. al. (2009, p. 120):

[...] o que fazem os formuladores de políticas educacionais a respeito da realidade da qualidade de ensino? Eles devem continuar agindo com base em um ideal ou devem propor um plano que encare o nível da capacidade existente no sistema?

Diante deste cenário, passa-se a analisar a conveniência e a necessidade de revisão das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, à luz das demandas educacionais brasileiras, no que se refere à sua oferta universalizada e com qualidade para todos.

#### **4 DA NECESSIDADE DE REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

De conformidade com o disposto no inciso XXIV do artigo 22 da Constituição Federal de 1988 e inciso IV do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº. 9.394/1996), é de competência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tais dispositivos conferem às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) o caráter de elemento garantidor das bases curriculares nacionais comuns, em todo o país. São, portanto, as DCN, instrumentos normativos de significativa relevância pátria, posto constituírem-se as ferramentas que garantem a unidade do ensino ofertado em território nacional, e que devem ser aptas, igualmente, a conduzir os sistemas e as unidades escolares a construir seus

currículos e propostas pedagógicas, com espaços para o enriquecimento oriundo das peculiaridades regionais e locais.

Compete, ainda, às referidas DCN, dar efetividade aos dispositivos educacionais constantes da Carta Magna e da LDBEN. Em razão disto, do ponto de vista normativo, tendo as DCN sido aprovadas em 1998, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – Educação Infantil (Parecer CEB nº. 22/1998; Res. CEB nº. 1/1999), Ensino Fundamental (Parecer CEB nº. 04/1998; Res. CEB nº. 2/1998) e o Ensino Médio (Parecer CEB nº. 15/1998; Res. CEB nº. 3/1998) –, estão as mesmas desatualizadas em relação ao significativo contingente de leis federais, que introduziram alterações na LDBEN, no que tange à educação básica, de acordo com o Quadro 4.

<b>LEIS FEDERAIS</b>	<b>DISCRIMINAÇÃO DAS MATÉRIAS DISCIPLINADAS</b>
10.793/2003	Integra a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica
11.274/2006	Amplia o Ensino Fundamental para 9 anos
11.525/2007	Inclui, obrigatoriamente, conteúdos de direitos das crianças e adolescentes no Ensino Fundamental
11.645/2008	Obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena
11.684/2008	Inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio
11.741/2008	Disciplina a educação técnica de nível médio
11.769/2008	A música como componente do ensino da arte

Quadro 4: Principais dispositivos que alteraram a organização da educação básica na Lei nº. 9.394/1996 (LDBEN).

Fonte: BRASIL, 1996.

Organização: MENEZES et. al., 2009.

Para além das necessidades impostas pela caducidade de alguns dispositivos legais e a introdução de novas normas, conforme demonstra o Quadro 4, o decurso de tempo desde a aprovação das DCN – 11 anos, transcorridos em um período de reformas educacionais e, portanto, naturalmente entrópico – já é suficiente para se proceder à avaliação das normas aprovadas em 1998, com o objetivo de revisá-las naquilo em que se mostraram deficientes e mantê-las em relação aos tópicos cuja eficácia fique constatada.

Especificamente em relação às DCN da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em vigor, os estudos procedidos neste trabalho indicam que sua eficácia – capacidade de produção dos resultados

esperados – deixou a desejar, se considerados os objetivos precípuos de Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme as conceitua a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 7 de abril de 1998:

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica [...], que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998).

É necessário enfatizar que tais DCN de 1998 são documentos teoricamente bem elaborados e fundamentados, e que, sem dúvida, cumpriram o papel de consolidar os ideais que passaram a nortear a educação nacional, a partir das reformas constitucionais. Porém, a nação não conseguiu (ou não houve vontade política de) se articular no sentido da construção de um currículo de referência nacional, nem, tampouco, estadual e municipal.

Tal intento ficou a cargo das unidades escolares que, igualmente, não se desincumbiram, de modo geral, da tarefa a elas entregue. Esta situação aparece evidenciada no Documento em Construção do CNE – Subsídios para o Parecer das DCN da Educação Básica, de 18 de outubro de 2009:

[...] contribuir para que o processo de produção e implementação das diretrizes curriculares nacionais nos estados e no Distrito Federal, no município e na escola, minimize o atual distanciamento existente entre estas e a sala de aula.  
[...] (CNE, 2009).

Tal deficiência – inexistência de currículos oficiais nos âmbitos nacional, estadual e municipal – está demonstrada, também, no referido documento, quanto aos vários questionamentos aos sistemas de avaliação em massa – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que podem ser sintetizados nos seguintes:

[...] teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estariam expressando o resultado da forma como se processa a avaliação por competência, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? Como consequência desse método de avaliação externa, as crianças não estariam sendo punidas com resultados péssimos e reportagens terríveis? (CNE, 2009).



Além disso, ainda no tocante aos sistemas nacionais de avaliação, é necessário mencionar que cada um deles possui uma matriz curricular de referência, e que esse fato, de acordo com Perrenoud (2003), consiste na inversão da lógica educacional, pois em primeiro lugar existe o currículo e a avaliação deve se limitar a discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura.

Vale, ainda, destacar a seguinte lição desse autor:

O projeto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objetivos e de conteúdos de formação. Apesar das controvérsias a respeito, nunca extintas, o currículo está inscrito em textos que têm força de lei e não podem ser inseqüentes, mesmo se subsiste certa margem de interpretação. Parece-me de bom senso tomar o currículo como a referência última, à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar [...] (PERRENOUD, 2003, p. 18).

Ainda no que tange à inexistência de currículos e matrizes de conteúdos de referência, cumpre destacar, conforme já salientado nesse estudo, os efeitos danosos para a Educação Básica trazidos pelo isolado papel desempenhado pelo professor em sala de aula, que, sem dispor de instrumentos, organiza seu trabalho de forma individual e pouco coletiva, em total desacordo com o que objetivam as políticas nacionais implementadas a partir da promulgação da LDBEN.

Permanecendo no tema, realça-se que a indefinição da organização curricular e das matrizes de conteúdos relativas à Educação Básica brasileira também acarretam malefícios no âmbito da formação de professores, posto que a tão esperada articulação da formação docente com a realidade da escola básica acaba muito prejudicada, de acordo com os estudos constantes deste trabalho.

Neste contexto, à escola restou a incumbência integral da construção das propostas pedagógicas, currículos, matrizes curriculares e organização pedagógica, tudo sob a bandeira da autonomia que, segundo Azanha (1992, p. 45), “etimologicamente quer dizer governo de si próprio” e corresponde ao lema ligado à reivindicação de restabelecer a ética da tarefa educativa. Assim, o valor ético da autonomia da tarefa educativa se vinculou aos valores democráticos – idéia que gira em torno de algo considerado “sagrado”, já admitida pelo senso comum e incorporada aos valores sociais.

Portanto, para o autor, existe um efetivo risco de que a transformação da escola pela autonomia que lhe foi conferida, se não acompanhada pelo devido aparato de sustentação a ser oferecido pelos sistemas, resulte em um complicado e ineficiente processo de burocratização da vida escolar. Tais temores, aparentemente, são fundamentados, tendo em vista que a autonomia da escola e sua gestão democrática, sem o amparo dos sistemas, segundo Krawczyk (2003), têm contribuído para uma governança educacional cada vez mais burocratizada e uma gestão escolar mais tecnocrata e menos pedagógica.

Ainda de acordo com a mesma autora, esse contexto é favorecido pela deterioração das condições de trabalho dos professores e pela falta de unidade conceitual das políticas públicas educacionais, dentre outros fatores impeditivos para a eficácia de qualquer proposta de gestão coletiva da escola.

Procedidas tais considerações, consigna-se que é necessário revisar as DCN da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Desta feita, produzindo documentos que objetivem não somente a consolidação dos valores sociais e democráticos da educação, mas que enfoquem aspectos funcionais e práticos, que forneçam aos sistemas e às escolas subsídios para a construção dos necessários currículos e matrizes de conteúdo. O momento vivenciado pela educação nacional requer políticas públicas que se aproximem do mundo real, e que, portanto, não se limitem à defesa teórica de princípios – mundo ideal.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De conformidade com o evidenciado na análise dos indicadores da Educação Básica brasileira, no que se refere aos aspectos qualitativos, muito embora as políticas públicas implementadas a partir da Constituição Federal de 1988 tenham resultado em avanços, o país não logrou êxito na oferta desse segmento de ensino universalizado e com qualidade para todos, e, portanto, os anseios da nação não foram satisfeitos.

Nesse contexto, pretendeu-se, no presente trabalho, analisar a eficácia das políticas públicas nacionais, comparativamente aos resultados obtidos por estudos realizados por alguns autores, baseados em experiências vivenciadas

por outros países da América Latina, com vistas à identificação de fatores que pudessem auxiliar na construção de propostas de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, admitindo-se que essas normas já necessitam de reformulação, em face das alterações legais introduzidas posteriormente à respectiva data de aprovação, bem como das demandas educacionais brasileiras não atendidas.

Em relação ao objetivo desse estudo, o principal elemento de constatação foi que as DCN da Educação Básica, que compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, não conseguiram desempenhar o seu papel precípuo de constituir-se o orientador das escolas e dos sistemas de ensino brasileiros, na organização, articulação, desenvolvimento e, portanto, de avaliação de suas propostas pedagógicas, incluindo os currículos e suas matrizes de conteúdos.

Tal circunstância não pode ser atribuída somente ao teor e forma das DCN, posto que outro elemento fundamental ao bom desempenho da educação nacional – a colaboração entre os sistemas de ensino – não se efetivou em sua plenitude, não se verificando, portanto, a necessária articulação nacional no sentido da construção de um currículo de referência em nenhum dos âmbitos federativos.

Louve-se a iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) pela recente celebração do Pacto de Cooperação, datado de 18 de outubro de 2009, esperando-se que esse seja um marco de uma nova concepção colaborativa e compromissada para a implementação das normas responsáveis pelas políticas públicas brasileiras.

Esse fenômeno – inexistência de referenciais curriculares oficiais – compromete não somente a qualidade do ensino oferecido no interior das escolas, mas, também, as políticas públicas de supervisão educacional indiretas (avaliações de cunho nacional), mantidas pelo governo federal, de acordo com a legislação em vigor, visto que elas são efetivadas a partir de uma lógica invertida, pois o currículo implementado não é a sua referência, já que

inexistente, demandando, as mesmas, a utilização de matrizes de conteúdos próprios para cada exame, elaboradas independentemente da imprescindível vinculação com o que se verifica na prática das escolas.

O distanciamento das DCN relativamente à realidade escolar e, especialmente, do interior da sala de aula, tende a resultar, também, conforme abordado no presente estudo, em prejuízos à formação de professores – falta de articulação da formação docente com os conteúdos e práticas vivenciadas nos sistemas de ensino –, aos processos de consolidação da autonomia escolar e, conseqüentemente, à reorganização de sua gestão – a elas coube a responsabilidade da organização pedagógica, incluindo a construção de currículos e matrizes de conteúdos, sem os necessários subsídios dos sistemas.

A partir de tais constatações, no que se refere ao objeto do presente estudo – revisão das DCN da Educação Básica –, a título de colaboração para a construção de soluções tendentes à melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, medida que se impõe pelo natural inconformismo com as atuais condições da educação brasileira que, segundo Cury (2008, p. 219), promove constrangedora “*inclusão excludente*”, propõe-se:

a) a partir da realidade e das dificuldades vivenciadas por cada sistema estadual e, ainda, daquelas oriundas de seus municípios, a participação efetiva dos Conselhos Estaduais de Educação, por meio de seu Fórum Nacional, e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), na forma de colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), na construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, incluindo a ativa atuação na finalização do documento em construção datado de 18 de outubro do corrente ano, elaborado pelo CNE – que constitui-se em uma minuta das novas DCN da Educação Básica; e

b) promover debates de âmbito nacional sobre o currículo da Educação Básica, com o objetivo de, a partir das novas DCN da Educação Básica, elaborar uma concepção referencial para os currículos e matrizes de conteúdos a serem adotados por Estados, Distrito Federal e Municípios, avaliando-se a amplitude da respectiva adoção, com vistas à garantia da base nacional

comum e dos necessários espaços para a participação enriquecedora das unidades escolares, preservando-se a sua autonomia.

O presente estudo não tem a pretensão de esgotar a matéria, e sim de instar os educadores e os órgãos responsáveis pela construção e elaboração das políticas públicas brasileiras a refletir sobre o resultado da reforma educacional implementada no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, pois os princípios democráticos que conduzem ao inconformismo diante das situações de “desigualdade, disparidade, discriminação e privilégios” (CURY, 2008, p. 219) já estão suficientemente consignados nos diplomas legais em vigor.

É necessário, a partir desses princípios democráticos, caminhar do ideal para o real, valendo-se ou não das conclusões do presente trabalho. O que é imprescindível, na realidade, é manter o inconformismo e a busca de constantes soluções, para que se alcance o objetivo maior: oferecer aos cidadãos brasileiros uma Educação Básica pública, universalizada, gratuita e de qualidade para todos.

Valemo-nos dos ensinamentos de Cury (2008) para ratificar que a educação é um bem indisponível, de responsabilidade de toda a sociedade, e que sua oferta, baseada em padrões de qualidade, é imprescindível, inadiável e uma tarefa de todos.

Se quisermos associar democracia e modernidade, ou o país como um todo toma a decisão inadiável e necessária de priorizar a educação básica como tarefa inadiável ou perderemos a velocidade da História em vista da construção de um espaço social que seja inclusivo de mais igualdade e mais liberdade (CURY, 2008, p. 220).

## REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. **Autonomia da Escola, um reexame (2)**. Palestra realizada no Seminário A Autonomia na Escola Pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado de Educação, São Paulo, 1992. Disponível em:

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p037-046\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p037-046_c.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. MEC, 1998.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA**.

MEC/INEP. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados\\_internacionais\\_resumo.pdf](http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf)>. Acesso em 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Básica**. MEC/INEP, 2006, 2007. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE)**. MEC/INEP. 2007. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2008**. IBGE, 2008. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1455&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1)>. Acesso em: 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Portaria CNE/CP nº 10/2009**. Indicadores para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação. MEC, 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/pne\\_final\\_11\\_08\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/pne_final_11_08_2009.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. 2009. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais**

**Específicas da Educação Básica**. MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento em construção:** subsídios para o Parecer das DNCEB. Conselho Nacional de Educação. 2009. Documento Inédito.

\_\_\_\_\_. **Pacto de Cooperação.** Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. 2009. Documento Inédito.

CURY, Roberto Carlos Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/revista/revista\\_48/pa%2001%20Jamil%20Cury%20\(207-224\).pdf](http://www.fae.ufmg.br/revista/revista_48/pa%2001%20Jamil%20Cury%20(207-224).pdf)>. Acesso em: 19 out. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 out. 2009.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa,** n. 120, p. 169-202, novembro/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2009.

MELLO, G. N. **Educação escolar brasileira:** o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

PADOVANI, Maria Beatriz Mandelert et. al. **A formação de professores e a educação básica: uma década de contribuição ao desenvolvimento brasileiro.** Artigo apresentado e classificado entre os 10 melhores do XXII Congresso Latinoamericano de Estratégia da Sociedade Latinoamericana de Estratégia. 2009. Disponível em: <<http://www.sladecordoba.org/images/menezes%20-%20educacin%20basica.pdf>>. Acesso em 19 out. 2009.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Trad. de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa.** n. 119, p. 9-27, julho/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2009.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). **Os desafios da educação superior.** Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2005. pp. 9-52.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, mai./jun./jul./ago. n. 14, 2000. pp. 61-88. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2009.

UNESCO. **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 19 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Los aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe Primer reporte de los resultados Del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo**. 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 19 out. 2009.