

A PARTICIPAÇÃO COLETIVA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A ESCOLA MUNICIPAL (EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS) DO OESTE DO PARANÁ: AVANÇOS E LIMITES

Marlene Lucia Siebert Sapelli (Unicentro/Guarapuava)

Resumo: As discussões sobre as questões relacionadas ao currículo, especialmente aquelas que se referem ao processo de elaboração do mesmo, têm sido ampliadas e têm causado polêmicas importantes. Tais polêmicas têm envolvido debates de naturezas diversas, passando pelo conteúdo político, pelas relações sociais e pelo conteúdo pedagógico. Isto só tem contribuído para que essa temática ganhe a devida atenção no âmbito das políticas educacionais, tanto por parte dos trabalhadores em educação, quanto das instituições (nacionais e internacionais) ligadas à mesma. Está é, portanto uma temática essencial para discutirmos educação e formação do sujeito histórico. Esse artigo tem por objetivo socializar tais discussões realizadas em âmbito acadêmico e das práticas pedagógicas que temos desenvolvido. Apresenta-se neste trabalho resultados do projeto de pesquisa intitulado “História do currículo no Paraná (dos anos 1980 aos dias atuais)”, aprovado pela Diretoria de Pesquisa da Unicentro (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Guarapuava, Estado do Paraná. O artigo apresenta discussões iniciais sobre currículo, em seguida uma retrospectiva sobre a história do currículo no Paraná, incluindo o período que abrange a construção do Currículo Básico para a escola pública do Paraná (1990), o currículo para as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a adoção dos Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais, a construção do Currículo Básico para a escola pública municipal da região oeste do Paraná (2006) e das novas diretrizes curriculares do Estado do Paraná (2007). Explicita-se neste trabalho as relações intra-curriculares e extra-curriculares, abordando os aspectos filosóficos, políticos, culturais, sociológicos e pedagógicos. Na parte final, analisa-se a participação coletiva, considerando seus avanços e limites, no processo de construção da proposta dos municípios do oeste do Paraná, concluído em 2006.

Palavras-chave: currículo; escola pública do Paraná; participação coletiva.

Nesse texto, inicialmente, fazemos discussões gerais sobre o currículo e depois apresentamos, brevemente, uma retrospectiva histórica do currículo do ensino fundamental do Paraná, desde os anos 80, enfatizando na parte final, a análise da participação coletiva, considerando seus avanços e limites, no processo de construção da proposta dos municípios do oeste do Paraná, concluído em 2006.

Discutir currículo não é restringir-se a análises meramente técnicas ou estratégicas. Discutir currículo é discutir contexto histórico, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade. É compreender, talvez relembrar, repensar, redefinir a função da Escola e de cada trabalhador em educação. Segundo Moreira e Silva (2002, p. 7) “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é

colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”.

Portanto, definir que currículo seguir é um ato político, tenhamos nós consciência ou não dele. Discutir currículo é um ato complexo, pois representa desvelar relações de poder que ocorrem na escola e para além dela. Exige a compreensão das concepções que sustentam a organização dos tempos e espaços escolares; a explicitação dos interesses que definem as políticas educacionais; a compreensão do que seja método, dentre outros aspectos.

Vamos iniciar definindo currículo, o que não é uma tarefa fácil, considerando a diversidade de compreensão que há entre os estudiosos da questão, marcada pela situação de sujeito histórico de cada um deles. Concordamos com Silva (2002, p. 14) ao afirmar que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”.

Etimologicamente, segundo Traldi (1977, p. 22), a palavra currículo vem do latim *curriculum* e significa curso, percurso, carreira, corrida, ato de correr. Tradicionalmente, currículo é entendido como o conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular (MESSICK, PAIXÃO E BASTOS, 1980) e as atividades realizadas formalmente em cada uma delas. Essa compreensão limitada de currículo leva a um conceito equivocado de que há uma parte “extra-curricular”, ou seja, aquilo que não é feito de maneira formal em cada disciplina da matriz passa a receber um tratamento complementar. Essa forma de compreender currículo está intimamente relacionada à concepção tradicional e tecnicista de educação, pois enfatiza a pré-determinação e a definição criteriosa, exata do conteúdo escolar, marcada pela racionalidade técnica.

Segundo Kerr *apud* Kelly (1981, p.6) currículo é “toda a aprendizagem planejada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola”. Essa definição também traduz o caráter prescritivo do currículo.

Podemos entender currículo, também como um conjunto de teorias e práticas que caracterizam os tempos e espaços escolares ou como um conjunto de atividades nucleares e conseqüentes que são instrumentos para alcançar os objetivos definidos no Projeto Político Pedagógico da escola. Esse conceito amplia a compreensão de currículo, contemplando sua dimensão teórico-prática.

É interessante, como às vezes, sentimos necessidade de localizar o currículo, queremos pegá-lo, identificá-lo como documento. Para nossa decepção não

encontraremos em escola alguma um documento chamado currículo escolar, se o compreendemos de forma mais ampla. Porém, podemos identificar vários dos seus componentes no Projeto Político Pedagógico da escola, nos documentos arquivados na escola, nos editais, dentre outros. Quanto mais completo for o PPP, mais componentes do currículo encontraremos nele. O currículo não está num documento específico, não seria possível construir um documento para delimitá-lo. O que podemos escrever são pressupostos teórico-metodológicos que ajudarão a construir um currículo. Currículo é, portanto, teoria e prática, numa relação tão dinâmica que seria impossível cristalizá-lo num determinado momento em um documento.

Todo currículo é construído a partir de determinados pressupostos, ou seja, a partir de determinados princípios que são previamente definidos e que pressupõem uma determinada direção para a ação. A definição dos pressupostos que darão sustentação ao currículo não deve ser definida pelos órgãos superiores. Há respaldo legal para que o currículo seja construído coletivamente, sustentado na liberdade de fazê-lo. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, prevê, principalmente, nos incisos destacados “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei.”

No Paraná, tivemos desde os anos 80 a construção/adoção de várias propostas curriculares que, em determinados momentos foi conduzida no sentido de negar os direitos constitucionais. As principais propostas construídas, que serão por nós analisadas, foram: nos anos 80, o Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná e a proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; nos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais e no início do século XXI, as Diretrizes Curriculares (2007) organizadas pela Secretaria Estadual de Educação e o Currículo Básico para as escolas da região Oeste que foi elaborado com a coordenação do departamento pedagógico da AMOP.

Segundo Moreira (1997) a definição dos currículos nos anos 80 se deu mais por fatores societários e processuais internos do que internacionais. Barreto (1998) amplia essa discussão quando afirma que o ideário das reformas curriculares foi sistematizado, em grande parte, por intelectuais que se identificavam nos anos 80 sobretudo com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Isso ocorreu no Paraná, pois o PMDB esteve no governo de 1983 (Richa) a 1994 (Requião) e retornou em 2003

(Requião), permanecendo até os dias de hoje.

Nesse período, o primeiro currículo construído foi o Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná que foi elaborado a partir de várias políticas que foram transformando a escola. Em 1988, foi feito um estudo dos custos de financiamento do sistema escolar estadual do Paraná. O estudo fazia parte de uma pesquisa desenvolvida pela SEED/PR, FUNDEPAR, Instituto Interamericano de Cooperação à Agricultura e Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação, com o apoio do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e tinha como objetivo principal comprovar que o custo por aluno na rede municipal era inferior ao custo do aluno na rede estadual, justificando-se desta forma a municipalização do ensino.

Para o Estado, o processo de municipalização ficou restrito às questões financeiras e administrativas. Para os profissionais da educação, era necessário levar em conta questões referentes ao padrão mínimo de qualidade, ao plano de cargos e salários, aos cursos de aperfeiçoamento profissional e rejeitar a municipalização.

Além do processo de municipalização, em 1987 iniciou-se a elaboração do Ciclo Básico de Alfabetização a partir de encontros promovidos pela Superintendência da SEED e departamento de 1º. grau que foi implantado em 14/03/1988 pelo Decreto 2445/88. Em 1988, a implantação foi feita em 458 escolas estaduais, distribuídas em 179 municípios. Houve uma preocupação significativa com a reestruturação do currículo para o Ciclo Básico de Alfabetização.

Houve também, preocupação em estender as discussões referentes à reestruturação curricular a todo ensino fundamental: “Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino” (SANTOS, 1998, p. 199). Tais discussões tiveram como resultado a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

O trabalho iniciou-se em 1987 e teve a participação de educadores, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais, da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º. Grau da SEED, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação, e das Instituições de Ensino Superior. NOGUEIRA (1993, p. 79) analisa essa participação: “Parece evidente que a abertura para a participação dessas entidades civis se revela como mais uma etapa do processo de

cooptação do Estado, em relação às entidades organizadas da sociedade, desencadeado desde 1983”. A elaboração do currículo também foi expressão da nova relação do Estado com o setor educacional que passou a pautar-se sob o pressuposto da desconcentração, mas sem perder o controle.

SANTOS (1998, p. 199) destaca que o processo de elaboração do CB se deu a partir da transferência de parte da equipe da Secretaria de Educação do Município de Curitiba que havia sistematizado o CB para a rede municipal (...). Tal transferência decorreu do fato de o PMDB haver perdido as eleições municipais de 1988.

As principais discussões que subsidiaram a reestruturação da proposta do ensino fundamental, foram sobre os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentou teoricamente a proposta. Após vários encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto de professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG (Departamento do Ensino de 1º. Grau) para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná”(PARANÁ, 1990b, s/p).

Apesar do trabalho das equipes ter começado em 1987, só em 1990 foi impressa a versão definitiva do documento e em 1991 é que o mesmo chegou às Escolas. A grande questão que se discutia na época era a distância que existia entre o avanço que se havia conseguido na construção da proposta “teórica” que tinha como base a concepção histórico-crítica e as reais condições em que se encontrava a estrutura escolar do Estado, tanto no que dizia respeito ao CBA quanto ao CB. Na introdução do próprio documento, havia um detalhamento das condições materiais necessárias para a implementação da proposta: “condições salariais dignas, assessoramento de 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos”, dentre outros (PARANÁ, 1990, s/p), condições estas que se apresentavam precárias naquele momento.

O grupo que coordenou o processo de elaboração do Currículo Básico foi ousado na época, pois trouxe à tona a discussão sobre o materialismo dialético (apesar de ser apresentado com limitações em algumas disciplinas da proposta), ou seja, as discussões sobre método foram enfatizadas. Também foram referenciados teóricos, como Vygotsky, que recém haviam sido introduzidos para estudo nas universidades. A proposta enfatizava como categorias centrais para a estruturação das disciplinas a sociedade de classes e o trabalho. O eixo que ganhou importância foi o **aprender** e o

saber elaborado era o fim.

Porém, na prática não tivemos avanços significativos em relação à proposta, especialmente porque foram poucos os momentos de formação continuada que contribuíram para sua consolidação e não houve produção significativa de materiais a serem utilizados nas escolas que respondessem aos pressupostos da proposta. Também não houve uma compreensão aprofundada do método proposto. O processo de avaliação e atualização da proposta também acabou não acontecendo.

Concomitantemente ao processo de elaboração do Currículo Básico (1990), houve a discussão e a construção de um outro currículo na perspectiva crítica que foi o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que ganhou especial significado no Paraná, a partir de 2003, com a criação das escolas itinerantes.

Rocha (2003, p. 44 e 45) explica como nos anos 80 a influência da tendência crítica no currículo aconteceu por duas orientações principais:

A influência da tendência crítica fez com que durante os anos 80 se tornasse explícita uma preocupação com o currículo da escola fundamental. Frise-se, porém, que, embora tivesse havido naquele período “concordância, por parte dos diversos teóricos, quanto à importância da defesa da escola pública para as camadas populares, há profundas discordâncias em relação ao currículo dessa mesma escola” (Moreira, 1990, p. 164). Fato que pode ser compreendido, se analisarmos as questões postas pelas duas principais orientações que fazem parte da tendência crítica: a pedagogia dos conteúdos e a educação popular.

A pedagogia dos conteúdos se expressa no Currículo Básico e a educação popular no currículo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Moreira (1997) explica como as críticas de um grupo acontecem em relação a outro. Os defensores da pedagogia dos conteúdos são criticados por supervalorizar o saber elaborado e os defensores da educação popular o são por restringirem-se à cultura original dos alunos. Veiga (1995, p. 82) analisa essa questão numa outra perspectiva quando afirma que “o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam”.

O currículo do MST tem como princípios filosóficos (MORIGI, 2003): educação para a transformação social (educação de classe; educação massiva; educação organicamente vinculada ao Movimento Social; educação aberta para o Mundo;

educação para a ação; educação aberta para o novo); educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo *permanente* de formação/transformação humana. E como princípios pedagógicos (MORIGI, 2003): relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação (no ensino - teoria vem antes da ação e na capacitação a ação antecede o conhecimento sobre ela; quem ensina é o educador e quem capacita é a atividade objetivada; ensino implica em saber e a capacitação em saber-fazer; saber-ser); a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos (alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de dignidade humana; desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica; estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias; incentivar educandos a lutar pelos seus direitos; desenvolver processos de crítica e auto- crítica pessoal e coletiva; chegar a ser militante); vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

O currículo do MST responde às necessidades dos militantes em ocupar a escola e torná-la instrumento de luta e tem um certo ecletismo em suas referências: Makarenko, Pistrak, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, dentre outros. Porém, sustenta-se, especialmente, na pedagogia freireana e na sua proposta de educação problematizadora, organizada a partir de temas geradoras. A transposição da pedagogia freireana para o ensino regular, causou alguns limites e precisou ser amplamente discutida. Assim, após a criação das escolas itinerantes, as discussões sobre o currículo para as escolas do MST têm sido ampliadas e uma delas refere-se enfaticamente à definição dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada ciclo.

Se a definição do currículo, no Paraná, nos anos 80, aconteceu em função de fatores societários internos, nos anos 90 esteve fortemente marcada pela adoção das diretrizes dos organismos internacionais. Segundo Barreto (1998, p. 17)

Tão logo se inicia a década de 90 – e particularmente em decorrência das vicissitudes do socialismo real emblaticamente registrada na queda do muro de Berlim -, tornam-se mais evidentes no país as exigências decorrentes da nova configuração mundial. Provocadas por profundas transformações nas estruturas internacionais de poder, bem como pelas inovações tecnológicas e pelo processo de globalização da economia, que já vinham ocorrendo há décadas, tais exigências têm levado os Estados Nacionais a declinarem de parte de sua capacidade decisória em favor de organismos internacionais.

Na segunda metade dos anos 90 estávamos no processo de construção, em âmbito federal, de um novo currículo, que respondia aos acordos e diretrizes aceitas pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada especialmente pelo Banco Mundial e Unesco, dentre outros, da qual o Brasil participou em 1990. Como o Paraná, em 1992, durante o governo Requião já negociava acordos com o Banco Mundial e com o BID, facilmente, essas diretrizes foram disseminadas aqui e quando os Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais ficaram prontos, havia um terreno fértil para sua implantação. Esse terreno fértil recebeu um *adubo* eficaz nos projetos que se seguiram durante o governo Lerner, especialmente, o da Universidade do Professor que garantiu momentos de formação continuada reforçadores dos pressupostos da proposta do governo federal.

O MEC anunciava que a nova proposta construída expressava-se apenas como “parâmetros”, portanto não era obrigatória. Porém, na prática, ganhou caráter de currículo “nacional” impondo-se como obrigatório por meio de políticas que contribuíram para consolidá-lo, como as referentes à avaliação, ao livro didático e à formação de professores.

Para elaborar os PCN o MEC contou com a assessoria do psicólogo espanhol, César Coll, que havia trabalhado na reforma curricular da Espanha em 1989, respondendo às diretrizes de organismos internacionais, como o BM (talvez daí o viés psicologizante que a proposta recebeu e a ênfase ao construtivismo). Os Parâmetros Curriculares Nacionais eram bastante detalhados, por isso, compostos, de mais de 20 volumes. A proposta tinha sustentação na categoria cultura, diferentemente da proposta anterior que tinha como categoria central o trabalho. Havia uma despreocupação com a discussão sobre método e se propunha o ecletismo como garantia de um exercício de democracia. As tendências pedagógicas presentes na proposta eram o tecnicismo e o escolanovismo. A teoria psicológica que lhe deu sustentação foi a de Piaget. O saber elaborado deixava de ser fim como na proposta anterior e passava a ser um meio para

desenvolver competências e habilidades. Os pilares da proposta passam a ser o aprender a ser, a aprender, a fazer e a conviver. A idéia de transversalidade e a sugestão de temas transversais também veio de Espanha.

Em 2004, a SEED, relativizando as discussões sobre método deu início ao trabalho com os professores, já num primeiro momento separados por disciplina, para construir as novas diretrizes curriculares para o estado. A versão preliminar (SEED 2005) chegou às escolas no início de 2005 e recebeu sugestões e apresentava um texto bastante desarticulado e indefinido em relação ao método. Praticamente no final de 2006/início de 2007 é que a versão final (novamente em revisão) ficou completa e apresentava um texto mais consistente. Ainda não temos uma análise completa, mas há indicativos, em algumas disciplinas, de uma forte influência de autores pós modernos, como Deleuze, Foucault, Derrida e outros.

Durante esse processo, as secretarias municipais do oeste do Paraná perceberam que o trabalho articulado não atendia às especificidades da educação infantil e dos anos iniciais. Então, decidiram organizar um grupo de trabalho, orientados por representantes da SEED para organizar uma proposta curricular para as escolas municipais de cinquenta municípios que compunham a AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná). Já no primeiro encontro, os participantes perceberam a ausência da discussão sobre o método que daria sustentação à proposta. Por isso, os trabalhos foram suspensos e foi organizado um grupo base para coordenar os trabalhos. Assim, durante o ano de 2005, com a participação de representantes dos cinquenta municípios envolvidos, foram feitos estudos a partir da leitura de textos de Marx, Engels, Vygotsky, Saviani, Palangana, dentre outros para se elaborar os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos para a proposta. Assim, no primeiro momento a preocupação foi com a definição e compreensão do método adotado que foi o materialismo dialético. A partir da definição dos pressupostos foram elaboradas as propostas da educação infantil (por eixos) e dos anos iniciais (por disciplina).

Em 2006, foram organizados oito grupos de trabalho (educação infantil, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e arte) para a elaboração, com base nos pressupostos definidos em 2005, das propostas específicas que continham: contextualização histórica da disciplina, objetivo geral, encaminhamento metodológico, conteúdos mínimos e referências. Em novembro de 2006 foi publicada a versão final da proposta que, segundo os coordenadores do trabalho, receberá um acompanhamento e avaliação permanente. Em 2007 o grande

desafio que se apresenta para os municípios é articular um processo de formação continuada e a elaboração de materiais que permitam a compreensão da proposta e a construção de instrumentos para de fato consolidá-la nas práticas escolares.

Em relação à participação coletiva no processo de construção da proposta curricular para as escolas municipais do oeste do Paraná, podemos analisar vários aspectos que explicitam tanto os limites como os avanços dessa participação. Vários fatores contribuíram para que houvesse limite na participação coletiva:

a) abrangência geográfica: o projeto envolvia 50 municípios da região oeste e a distância entre eles passava, em alguns casos, de 150 km em relação a Cascavel, onde os trabalhos foram concentrados e isso exigia maior tempo de alguns e maior orçamento para custear as viagens e as diárias dos representantes desses municípios;

b) linha teórica: apesar do discurso dos professores respaldando a adoção de uma linha teoria mais crítica, não houve consenso entre os participantes em relação a mesma e isso dificultou os trabalhos, especialmente, quando a referência eram teóricos marxistas;

c) por causa da abrangência geográfica e por causa do número de representantes dos municípios (em torno de 450 pessoas) houve dificuldades de comunicação para socializar as informações que resultavam das discussões feitas, especialmente porque alguns municípios trocavam de representantes constantemente e porque, em alguns casos, a Secretaria de Educação do município não viabilizava o encontro coletivo para realizar as discussões necessárias para consolidar a participação de todos;

d) o problema da socialização do que era produzido e da incorporação das sugestões também aconteceu em consequência do precário conhecimento que alguns representantes dos municípios tinham em relação às questões propostas e discutidas, não conseguindo assim, socializar o que se discutia no grupo menor;

e) alguns ficaram desconfiados da abertura para a participação coletiva e não quiseram perder tempo, pois entendiam que essa seria mais uma experiência de pseudo-participação coletiva, pois tudo estaria pronto, portanto não havia necessidade de se perder tempo em organizar tal forma de participação.

Apesar desses limites, a experiência de construir uma proposta curricular fora dos muros das instituições governamentais e numa perspectiva crítica, contribuiu para que pudéssemos avançar em alguns aspectos:

a) a definição não oficial da linha teórica que deu sustentação à proposta curricular construída e a ruptura com o “oficialismo” que temos vivido na educação, constantemente;

b) o processo de participação coletiva desencadeou um processo de estudo coletivo de teóricos que deram sustentação à proposta;

c) a discussão sobre o método, ou seja, sobre os pressupostos filosóficos e epistemológicos ganhou ênfase, o que não vinha acontecendo desde os anos 80 quando o Currículo Básico foi produzido;

d) garantiu-se a inclusão, na proposta curricular, da especificidade da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;

e) a preocupação em organizar nos municípios um processo de formação continuada articulada com a nova proposta ganhou significado.

Realizar essa experiência foi importante para percebermos que nosso discurso sobre participação coletiva, bem como a própria participação coletiva, precisam ser profundamente analisados, especialmente, sem perder de referência as condições materiais que envolvem os trabalhadores em educação, no que se refere não só às questões orçamentárias, mas também àquelas que dizem respeito, especialmente, ao processo de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação e o compromisso que temos com cada classe social ao definirmos, construirmos e consolidarmos diferentes propostas curriculares.

Referências

AMOP. **Currículo Básico para a escola pública municipal.** Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Cascavel: Assoeste, 2007.

BARRETO, E. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S (org). **Os currículos do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras.** São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Ensino fundamental (séries iniciais e finais). Brasília: MEC, 1999.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica e elaboração do currículo escolar. Traduzida por Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KELLY, Albert Victor. **O currículo:** teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra** – a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra e BASTOS, Lília da Rocha. **Currículo: análise e debate**. São Paulo: Zahar, 1980.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Educação Número 6**. Coletivo Nacional de Educação, Porto Alegre, 1995.

_____. **Caderno de Educação Número 8**. Coletivo Nacional de Educação, Porto Alegre, 1999.

NOGUEIRA, Francis Mary G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Programa de Estudos de Pós Graduação em Educação da PUC/SP.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990(b).

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2005.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. IN: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Jussara Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação).

SANTOS, Luciola L. de C. **Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB)**. Revista Educação e Sociedade. Volume 23. Número 80. Especial. 2002.

SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de e SANTOS, Edmilson Santos (orgs). **Novos mapas culturais**. Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo:** conceituação e implicações. São Paulo: Atlas, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CARDOSO, Maria Helena (orgs). **Escola Fundamental:** currículo e ensino. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1995.