

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE DIRETO
DEPARTAMENTO DE DIREITO PÚBLICO E FILOSOFIA DO DIREITO

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A BASE
LEGAL PARA UMA NOVA DISCIPLINA CURRICULAR DE
METODOLOGIA DE ESTUDO

Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para a obtenção do título
de Bacharel em Direito

FÁBIO CANTERGIANI RIBEIRO MENDES

Porto Alegre

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE DIRETO
DEPARTAMENTO DE DIREITO PÚBLICO E FILOSOFIA DO DIREITO

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A BASE LEGAL
PARA UMA NOVA DISCIPLINA CURRICULAR DE
METODOLOGIA DE ESTUDO

Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para a obtenção do título
de Bacharel em Direito

FÁBIO CANTERGIANI RIBEIRO MENDES

PROF. DR. JUAREZ FREITAS
ORIENTADOR

Porto Alegre

Novembro de 2010

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO / ABSTRACT.....	5
INTRODUÇÃO.....	6
1. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A LDB.....	12
1.1. Origens do direito à educação.....	12
1.2. O direito à educação no Brasil.....	18
1.3. Educação na CF/88.....	21
1.4. A Nova Lei de Diretrizes e Bases.....	29
2. O CURRÍCULO ATUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	37
2.1. Base nacional comum.....	37
2.1.1. Normas gerais da LDB/96.....	38
2.1.2. Pareceres e Resoluções do CNE.....	40
2.2. Parte diversificada e temas transversais.....	42
2.2.1. Parte diversificada do currículo.....	42
2.2.2. Temas transversais.....	44
2.3. Determinação do currículo concreto.....	45
2.3.1. CEED, Planos de Estudo e plano de trabalho.....	45
2.3.2. Autonomia das escolas.....	47
2.4. As provas e avaliações na determinação do currículo.....	49
3. A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ESTUDO.....	52
3.1. A necessidade desta disciplina.....	52
3.1.1. Acesso à informação.....	53
3.1.2. Progressão tecnológica.....	54
3.2. A experiência de sua aplicação.....	55
3.3. Os conceitos, competências e conteúdos de Metodologia de Estudo.....	61
3.4. Didática e avaliação da nova disciplina.....	64
CONCLUSÃO.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	73

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não teria sido possível sem o valoroso auxílio de diversas pessoas. Agradeço primeiramente ao Prof. Dr. Juarez Freitas, por ter aceitado a orientação deste trabalho, por sua inestimável contribuição e incentivo. Agradeço à Prof^a Mariza Borges e à equipe da Assessoria Técnica do Conselho Estadual de Educação do RS, pelo apoio relativo à legislação pertinente. Agradeço à Prof^a Maria Ângela Pauperio Gandolfo, pelo auxílio relativo ao tema complexo da distinção pedagógica entre conceitos, competências e conteúdos. Agradeço ao Prof. Fernando Becker, da Faculdade de Educação da UFRGS, por ter-me recebido e orientado o início desta pesquisa em tópicos específicos. Agradeço ao SINEPE/RS pelas informações passadas por telefone em demoradas ligações.

Muito obrigado a todos.

Um agradecimento especial é dirigido aos alunos, pais, professores, coordenadores e equipes diretivas das diversas instituições que acolheram meu trabalho. Obrigado.

Finalmente, não poderia deixar de abraçar minha família e amigos, em especial minha esposa, Elisa, agradecendo-a por todo o auxílio no período de elaboração do trabalho e pela ajuda na revisão do texto. Obrigado a todos.

RESUMO

A educação é condição necessária para o desenvolvimento humano. Sem ela, a cultura não alcança homens e mulheres: adquire-se conhecimento, desenvolvem-se tecnologias, mas ambos chegam apenas como novos instrumentos de poder. Faz-se necessário, portanto, constantemente repensar e reformar o modo como educamos para que o ser humano possa continuar se desenvolvendo. A educação divide-se naquela conferida pela família e na adquirida nas instituições de ensino. Em relação a esta última, precisamos ser capazes de formular um currículo que garanta a formação de pessoas com a faculdade de responder de forma ativa aos diversos desafios contemporâneos. Isso significa a formação de agentes com autonomia intelectual, com capacidade crítica, com a habilidade de aprender de forma constante e independente. Para tanto, far-se-ia necessária a inserção curricular de uma nova disciplina, de Metodologia de Estudo, cuja ementa incluiria conteúdos como a preparação para o estudo, programação de horários e a metodologia de estudo propriamente dita. A viabilidade da referida disciplina fundamenta-se na experiência do autor, que trabalha há 4 anos com projetos desta natureza em escolas públicas e privadas do estado, esforço que resultou em reconhecimento público através da obtenção de um importante prêmio em educação em 2010. O objetivo deste trabalho é investigar a possibilidade de modificação do currículo escolar por iniciativa das escolas, considerando a base legal para sua determinação na educação básica em nosso país. Em especial, busca-se o espaço para a inserção de uma disciplina especial, de Metodologia de Estudo. Para isso, trata-se de três objetos: i) o modo como o direito à educação se materializou legalmente no Brasil na lei específica sobre as diretrizes e bases da educação, ii) como o currículo da educação básica é determinado a partir desta lei especial e iii) a descrição da nova disciplina, sua justificação, conteúdos, didática e avaliação. A conclusão do trabalho é a identificação dos dispositivos legais que de fato possibilitam a inserção da disciplina de Metodologia de Estudo e que conferem às escolas a competência de deliberar amplamente, com elevada autonomia sobre sua matriz curricular. Conclui-se que há espaço, e manifesto estímulo, na legislação brasileira para a inserção curricular da nova disciplina na educação básica. Cabe às comunidades escolares, que incluem direção, professores, pais e alunos, organizarem-se para trazer novo oxigênio aos currículos e, desta forma, modificar a ensino em nosso país.

ABSTRACT

Education is a necessary condition for human development. Without it, culture does not reach women and men: one acquires knowledge, develops technologies, but both come just as new instruments of power. It is necessary, therefore, constantly rethinking and redesigning the way we educate so that humans can continue developing. The education is divided between what is afforded by the family and what is gained in educational institutions. Regarding the latter, we must be able to formulate a curriculum that ensures the training of people with the ability to respond proactively to the diverse challenges of today. This means the training of agents with intellectual autonomy, with critical skills with the ability to learn continuously and independently. Therefore, it is necessary to insert a new course curriculum, Study Methodology, whose menu includes content such as the preparation for the study, scheduling and methodology of the study itself. The feasibility of this discipline is based on the experience of the author, who has worked for four years with projects of this nature in public and private schools in the state of Rio Grande do Sul, an effort that resulted in public recognition by achieving a prestigious award in education in 2010. The aim of this study is to investigate the possibility of changing the curriculum, at the discretion of schools, considering the legal basis for its determination in basic education in our country. In particular, it is desired to insert a special discipline, Study Methodology. Thus, three objects are considered: i) how the right to education legally materialized in Brazil, with respect to the specific law on the guidelines and bases of education, ii) how the basic education curriculum is determined from this particular law and iii) a description of the new discipline, with justification, content, teaching and assessment. The conclusion is the identification of legal devices that not only, in fact, allow for the insertion of the discipline of Study Methodology, but also give schools the power to act broadly, with high autonomy over their curriculum. We conclude that there is space, and manifest stimulus, within the Brazilian legislation for the inclusion of the new discipline in the curriculum of basic education. It is for school communities, which include leadership, teachers, parents and students to organize themselves to bring new oxygen into the curricula and thus change the education in our country.

INTRODUÇÃO

O ser humano é o único capaz de desenvolver-se por iniciativa própria. Possuímos a capacidade de conhecer o mundo, transmitir este conhecimento a outrem e criar o novo. Há alguns milhares de anos, nossa espécie era um tipo astuto de animal que vivia em cavernas, caçava em grupos e disputava espaço em um mundo misterioso e hostil. Hoje, o ser humano é um animal que modifica a natureza segundo sua necessidade, constrói cidades de milhões de habitantes, tem à sua disposição alimentos domesticados de todos os tipos, é capaz de atravessar oceanos em poucas horas. A mesma espécie que há pouco vivia nas cavernas controla, hoje, o maior poder de destruição da natureza – a bomba atômica – e este poder confere-nos o desafio de tomar decisões não apenas sobre nossas vidas cotidianas, mas sobre a própria natureza.

Ao contrário de outros animais, nossa evolução ou desenvolvimento não se dá mais pelos mecanismos involuntários da natureza, mas pela cultura. É ela, a cultura, que torna efetivamente diferentes o animal astuto que vivia nas cavernas e o senhor da natureza e dos caminhos de sua própria existência. Uma criança recém-nascida na Idade da Pedra e hoje em dia são o mesmo animal, com as mesmas potencialidades, pequenos *Homo sapiens sapiens*. Se a criança daquela época fosse criada em nossos tempos, ela compartilharia conosco os poderes e desafios atuais; da mesma forma, uma criança atual criada fora da civilização não se tornaria mais do que um animal astuto. De uma vez por todas, a cultura é adquirida pela educação. Uma pessoa educada de forma plena possui, de forma real e efetiva, uma identidade própria e capacidades incomparáveis a alguém sem educação. A educação ideal torna o homem, ao final, um ser ético e cidadão: identifica-se com valores e com a comunidade humana. Sem tal educação, seremos de fato os mesmos animais astutos, mas com grandes poderes em nossas mãos – uma combinação perigosa. Já adquirimos amplo domínio sobre a natureza: o desafio agora é aprendermos a dominarmos a nós mesmos.

A educação é, portanto, condição necessária para o desenvolvimento humano. Sem ela, a cultura não alcança as pessoas: adquire-se conhecimento, desenvolvem-se tecnologias, mas ambos chegam apenas como novos instrumentos de poder. Sem uma educação que ensine as pessoas a refletir, pensar e agir de forma responsável, caminha-se rumo a um futuro incerto

e perigoso. Faz-se necessário, portanto, constantemente repensar e reformar o modo como educamos para que o ser humano possa continuar se desenvolvendo.¹

Isto vale para todos, inclusive para nós, brasileiros.

Em nosso país, o Brasil, a educação é tema de grande destaque neste início de século XXI. Faz parte da opinião geral que, sem educação de qualidade, o crescimento econômico, político e social estará comprometido. Pergunta-se, portanto, que educação queremos e precisamos para nossas crianças e jovens. Para responder a esta pergunta, é preciso saber que educação os jovens efetivamente recebem hoje em nossas escolas, considerar quais são as causas que determinam tal educação e as possibilidades de modificação.

A educação divide-se naquela conferida pela família e na adquirida nas instituições de ensino. No primeiro caso, cada família possui a liberdade para educar sua prole do modo que parecer conveniente, certamente sem maus tratos e observando os direitos destas crianças e adolescentes. E as escolas, possuem estas liberdade para educar como parecer-lhes conveniente? A resposta parece ser que não: elas precisam seguir diversas orientações, consubstanciadas em um currículo. Pois bem, qual é, então, o espaço de liberdade das escolas na elaboração destes currículos? Será possível uma instituição criar ou extinguir disciplinas, aumentar e reduzir suas cargas horárias, retirar e adicionar-lhes conteúdos? Mesmo sem conhecer a resposta exata, é possível fazer a constatação de que o currículo das escolas é extremamente semelhante, aparentemente engessado em relação a conteúdos tradicionais e cada vez mais inchado de novos saberes, que atendem a necessidade de atualização das escolas frente a um mundo em constante modificação. Deste modo, é possível responder à primeira das perguntas sobre o currículo a partir de nossa experiência cotidiana, pois todos tivemos a experiência da vida escolar para saber como de fato ocorre nossa educação. Entretanto, a resposta às perguntas seguintes, sobre as causas do currículo ser como de fato é e se há possibilidade de modificação, não recebem respostas vindas de nossa experiência ordinária.

¹ “Todo progresso cultural, por meio do qual o ser humano avança em sua educação, tem o objetivo de aplicar este conhecimento e perícia adquiridos para o uso no mundo. Mas o mais importante objeto no mundo ao qual ele pode aplicá-los é o ser humano: porque o ser humano é seu próprio fim.” (KANT, Immanuel. *Anthropology...*, 7:119) O progresso da humanidade, segundo Kant, é de um estado animal, bruto, a uma vida livre e moralizada. Ele se dá tanto por mecanismos involuntários (como o antagonismo entre os indivíduos, a “insocial sociabilidade”, que acaba levando as instituições humanas a um desenvolvimento), quanto por meios voluntários, fruto de nossa liberdade. Kant trata do progresso não-intencional da espécie em seus escritos sobre história e do progresso intencional nos escritos sobre educação. A educação é o instrumento pelo qual o ser humano ativamente busca seu progresso em direção a uma vida moralizada. (Cf. LOUDEN, B. Robert. Preface. In.: KANT. *Anthropology, History and Education*. p. 15).

É fundamental notar a importância destes questionamentos: é através do currículo que recebemos nossa educação comum e, portanto, depende dele o desenvolvimento humano e, em nosso caso, da nação. Precisamos ser capazes de elaborar um currículo que garanta a formação de pessoas capazes de responder de forma ativa aos diversos desafios contemporâneos. Isso significa a formação de agentes com autonomia intelectual, com capacidade crítica, com a habilidade de aprender de forma constante e independente. De alguma forma, o currículo precisa modificar-se para atender a esta finalidade, pois a mera adição de conteúdos nas disciplinas atuais tende a fazer de nossa educação mais um processo de desenvolvimento da capacidade de memorização e paciência do que de autonomia.

Há um modo de estimular nas crianças e jovens diretamente sua autonomia. Isto se faz com orientações a respeito de *metodologia de estudo*. Ao invés de apenas ensinar e fazê-los aprender, é possível ensiná-los sobre como aprender. Tenho trabalhado com o tema pelos últimos 4 anos e posso afirmar: é justamente este tipo de orientação que estimula os jovens a receber uma educação formal. Neste curto espaço de tempo, já trabalhei com mais de 6.000 crianças, jovens, pais e professores por meio de palestras, oficinas e cursos que orientam sobre como estudar sozinho ou, em outras palavras, sobre como desenvolver a autonomia no aprendizado. Lancei dois livros sobre o tema² e recentemente fui vencedor de um importante prêmio de educação do estado.³ Hoje, além dos projetos nas escolas, curso Doutorado em Filosofia na UFRGS sobre o tema da autonomia efetiva e a educação em Kant. Metodologia de Estudo é um tema que, se pudesse ser inserido no currículo da educação básica, certamente traria enormes benefícios para os estudantes, na medida em que lhes fornece ferramentas para o aprendizado autônomo.

O objetivo deste trabalho é justamente tentar responder tais questões acerca do currículo, considerando a base legal para sua determinação na educação básica em nosso país. Em especial, busca-se o espaço para a inserção de uma disciplina especial, de Metodologia de Estudo. Para isso, trata-se de três objetos: i) o modo como o direito à educação se materializou legalmente em nosso país na lei específica sobre as diretrizes e bases da educação, ii) como o currículo da educação básica é determinado a partir desta lei especial e iii) a descrição da nova disciplina, sua justificação, conteúdos, didática e avaliação.

O *primeiro capítulo* trata do direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Inicialmente, é traçado um panorama histórico abrangente, a

² *Vestibular 100%, Método de Estudo, Descanso e Lazer* (Literalis, 2006, 112 páginas) e *Revolução no Aprendizado, Autonomia e Hábito de Estudo* (Dom Quixote, 2009, 208 páginas).

³ Trata-se do Prêmio Educação RS 2010, oferecido pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS, na categoria Profissional.

passos largos, com o objetivo de identificar momentos importantes do desenvolvimento da educação e o fato de que esta só veio a converter-se em um *direito* no século XX. Contudo, tal como ficará explícito, o reconhecimento tardio deste direito fundamental foi acompanhado de um rápido e progressivo desenvolvimento de instrumentos que visam assegurar sua efetividade. Em seguida, o foco é o direito constitucional brasileiro e suas previsões acerca da educação. Acompanhando o reconhecimento internacional sobre o tema, é possível notar uma crescente preocupação no plano nacional desde a Constituição do Império até a atual, de 1988. Esta última reserva um espaço generoso para a educação nacional, estabelece diretrizes e objetivos, além de prever uma lei específica sobre o tema. Tal lei é a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), um documento legal através do qual o legislador procurou desenvolver a educação do país pela concessão de ampla autonomia às instituições de ensino quanto à gestão e escolhas didático-pedagógicas. Apesar da previsão de estudos obrigatórios e da delimitação de carga horária mínima, a LDB/96 abre espaço para uma interessante gama de iniciativas das escolas, com vistas a estimular o ensino de qualidade e a formação plena. Não é preciso dizer que já temos aí um forte indicativo da viabilidade legal para a nova disciplina.

O *segundo capítulo* investiga de que modo as limitações gerais da LDB/96 tomam a forma dos currículos concretos das instituições de ensino. A pergunta que paira sobre o capítulo é: seria por razões legais ou burocráticas que o currículo atual é tal como o conhecemos, engessado e inchado? O primeiro passo é uma análise do que consta na LDB/96 como “a base nacional comum” dos currículos, que garante uma unidade de ensinamentos diante da diversidade de realidades regionais e locais. Poder-se-ia pensar que tal fixação legal de disciplinas e conteúdos fosse causa determinante da uniformidade de conteúdos observada nos currículos atuais; contudo, não é isso o que ocorre, pois há, mesmo nesta base comum, grande espaço para decisão sobre os conteúdos específicos de cada disciplina. O mesmo pode ser constatado a partir das resoluções e pareceres do órgão de maior autoridade no país acerca da educação, o Conselho Nacional de Educação. A pesquisa sobre o currículo continua, destacando a previsão da própria LDB/96 de um espaço de mais ampla liberdade para determinação curricular, a chamada “parte diversificada” do currículo. Além desta, há a sugestão de temas transversais, que perpassam o currículo – uma maneira de estimular a integração das áreas e evitar a compartimentalização das disciplinas. Ambos, parte diversificada e temas transversais, mais uma vez acenam para a possibilidade de inserção de conteúdos ou mesmo de uma disciplina de Metodologia de Estudo. O percurso em busca da determinação do currículo chega a seu ponto fundamental na seção seguinte, que trata do papel do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, capaz de ilustrar a atuação de

órgãos similares em outros estados e nos municípios. Este órgão explicita como as instituições devem proceder para elaborar o Plano de Estudos, que é a materialização do currículo da escola, a partir do qual os professores elaboram seus próprios planos de trabalho. É neste momento que se pode afirmar, com pulmões a pleno ar, que as instituições de educação básica possuem sim autonomia para criar novas disciplinas, reformular a oferta de conteúdos e inovar. Isto significa: a uniformidade curricular das escolas não tem causa legal. Com tal dado em mãos, é possível apontar a importância de provas e avaliações externas como a causa principal para o engessamento curricular e a modificação do currículo apenas pela adição de conteúdos. A falta de integração da comunidade escolar faz com que a qualidade seja averiguada somente por meio de tais parâmetros, o que ocasiona que os conteúdos previstos por um vestibular, por exemplo, determinem o que os professores do ensino médio devem abordar em sala de aula. A solução para este problema está na integração da comunidade escolar e na oferta de oportunidades para os alunos desenvolverem sua capacidade de aprendizado com autonomia por meio de projetos e de orientações sobre metodologia de estudo.

O *terceiro* e último capítulo traz a descrição da nova disciplina de Metodologia de Estudo. Começa-se pela justificação de sua necessidade, o que é alcançado pela análise de fatores que fazem do mundo atual especificamente diferente de outros momentos da humanidade. O acesso massificado à informação e a progressão tecnológica vertiginosa criam um ambiente novo, no qual o aprendizado constante não é uma opção, mas sim um requisito essencial para qualquer agente. Assim, ao inserir uma disciplina que promove a autonomia no aprendizado, as escolas podem responder de forma adequada ao desafio de formar membros da sociedade com capacidade de aprender por conta própria, de forma contínua, durante toda a vida. Poder-se-ia indagar, diante de disciplina de tão valiosos frutos, como ela é possível ou como veio a ser real: tal é o intuito da seção seguinte, na qual é relatado de forma breve, mas ilustrativa, o caminho empírico de sua elaboração. Em seguida, a disciplina é descrita a partir dos conceitos, competências e conteúdos que a compõem, para então tratar de sua didática própria, assim como da possibilidade concreta de avaliação, sem a qual os conteúdos não poderiam ter seu aprendizado constatado pelos professores.

É com o mais puro otimismo que o presente trabalho tem seu fechamento. Em busca de uma diminuta brecha legal que permitisse a inserção curricular de Metodologia de Estudo, encontrou-se uma ampla avenida para seu avanço. Buscava-se um punhado de terra para que tal iniciativa florescesse – ou mesmo um pequeno espaço no asfalto, o suficiente para fazer

brotar uma pequena flor, como a de Drummond⁴ – mas ali havia uma planície fértil. Um entrave legal tornaria penosa, mas ainda assim digna, a batalha por levar aos alunos as ferramentas para construírem seu conhecimento com liberdade. Felizmente, pôde-se concluir afirmando: sim, cabe a nós, professores, pais e alunos, construir uma escola renovada, repleta de oxigênio, leve, criativa e que ensine nossos filhos a concretizar seus sonhos.

⁴ “... Uma flor nasceu na rua! / Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. / Uma flor ainda desbotada / ilude a polícia, rompe o asfalto. / Façam completo silêncio, paralisem os negócios, / garanto que uma flor nasceu.

“Sua cor não se percebe. / Suas pétalas não se abrem. / Seu nome não está nos livros. / É feia. Mas é realmente uma flor.

“Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde / e lentamente passo a mão nessa forma insegura. / Do lado das montanhas, nuvens macias avolumam-se. / Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico. / É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.” (ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea.)

1. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A LDB

O direito à educação, hoje visto de forma consensual como um dos mais básicos a serem garantidos pelo Estado, não tem vida longa. De fato, veio a consolidar-se dentro do rol dos mais importantes direitos fundamentais apenas após a Segunda Guerra Mundial, sendo desde então objeto de constante esforço para sua consolidação. Em nosso país, dois instrumentos legais fornecem os meios para sua realização: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Todos os esforços para a realização do direito à educação apontam em uma direção: a formação de pessoas capazes de refletir aprender e agir com autonomia.

O presente capítulo pretende levar ao esclarecimento a respeito de como os atuais instrumentos legais disponíveis contribuem para a consolidação do direito à educação efetivo, que leve à formação de agentes críticos, através do espaço que reservam aberto para a instituição de uma nova disciplina curricular possível, de Metodologia de Estudo. Para isso, o assunto é introduzido pelo viés histórico. Na primeira seção, percorre-se de forma abrangente a história do acesso à educação na humanidade, até chegarmos a sua proclamação como um direito. Após, o percurso é pela história legal de nosso país, do Império à redemocratização, que nos permite aterrissar na Constituição Federal de 1988 e seu tratamento do direito à educação, assunto da seção subsequente. Finalmente, chega-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que é analisada sob o foco do currículo, como ele é definido e sob quais princípios se rege sua elaboração.

1.1. Origens do direito à educação

A existência de instituições de ensino remonta ao início da civilização. Vivendo em sociedades organizadas, os seres humanos, pelo menos alguns deles, não podiam mais depender exclusivamente dos aprendizados domésticos. Governantes, escribas⁵, pensadores, líderes militares, artesãos: a experiência cotidiana não era suficiente para instruí-los, pois o conhecimento por eles utilizado era produto do acúmulo de experiências de gerações. Assim, surgiram professores e escolas. Ainda na Grécia Antiga, temos o surgimento da primeira escola de “Educação Superior”, a casa de Platão, cujo nome – “Academia” – acabou sendo

⁵ Sobre a relação da função administrativa do escriba e o surgimento de escolas especializadas, que comprovam a vinculação entre organização social e criação de instituições de ensino, Cf. BAKOS, Margaret M.. *Origens do ensino*. p. 163.

sinônimo de todo local de formação além da básica⁶. Contudo, apesar de vários pensadores sugerirem sistemas públicos de educação, eles eram uma realidade para poucos. A educação ainda era restrita aos estamentos superiores da sociedade.

A situação perdurou durante a Idade Média⁷, quando o conhecimento era um bem altamente privilegiado e acessível apenas a monges em seus isolados mosteiros.⁸ Apenas no final deste período, através do estudo do Direito Romano e do contato com os escritos e pensadores gregos, conservados pelos árabes e redescobertos pela Europa, a discussão intelectual ganhou abertura progressiva. Formaram-se as Universidades, locais que tinham como objetivo não apenas transmitir, mas principalmente avançar no conhecimento das matérias estudadas. Entretanto, esse ainda era um privilégio de poucos e se ligava necessariamente a uma vida religiosa, sendo o restante da população excluída.⁹

O renascimento do comércio e fortalecimento da burguesia trouxeram consigo o Humanismo e a valorização do ser humano. A cultura passou a ser expandida, e valorizada, fora dos limites religiosos: foi o chamado Renascimento. A Reforma Protestante, com Lutero e Calvino, estimulou o contato de todos com o saber religioso, o que serviu de levou consigo o ideal da liberdade de pensamento nos diversos campos. O ensino passou a ser acessível à classe burguesa.¹⁰ A Igreja Católica criou a Companhia de Jesus em reação à reforma e ao novo pensamento crítico com o objetivo inicial de evangelizar novos povos¹¹. Contudo, os jesuítas acabaram por atuarem de forma decisiva na educação. Assim, o embate de idéias, com ênfase ainda grande na formação religiosa, levou o ensino a populações antes

⁶ Cf. PLATÃO. *Vida e Obra* [os pensadores], p. 12.

⁷ A concepção da Idade Média como um período sombrio e sem avanços no conhecimento está hoje superada. A denominação de “Idade das Trevas” é enganadora, mesmo em relação à Alta Idade Média. Houve momentos de alta produção intelectual e expansão do conhecimento neste período da História. Exemplos são as obras de Santo Agostinho (séc. IV), o chamado Renascimento Irlandês (sécs. VI e VII) e o Renascimento Carolíngio (séc. VIII). (Cf. BURNS, Edward M. *História da Civilização Ocidental*, pp.277-81, BRAIK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. *História das cavernas ao terceiro milênio*, pp. 107-8 e ARANHA, Maria L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*, pp. 106-7)

⁸ “... durante todas as fases da Idade Média perdurou o ideal clássico de formação da personalidade... impunha-se sobranceiro o propósito de se plasmar o perfeito cristão” (NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na Idade Média*. p. 100.), contudo a educação como erudição não era acessível. Os camponeses dispunham da formação somente como cristãos, o que nem mesmo incluía a possibilidade de leitura da Bíblia, em latim (a tradução da Bíblia para a língua vulgar, aliás, foi uma iniciativa da Reforma Protestante).

⁹ “Os monges eram os únicos letrados, porque os nobres e muito menos os servos sabiam ler” (ARANHA, Maria L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*, p. 104).

¹⁰ A partir do Renascimento que nascem os primeiros colégios, entre os sécs. XVI e XVIII, para atender a pequena nobreza e a burguesia em ascensão. (Cf. ARANHA, Maria L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*, pp. 125-6).

¹¹ Inácio de Loyola fundou em 1536 a Companhia de Jesus com uma estrutura militar e objetivo de combater a Reforma Protestante e o florescimento das artes, consideradas prejudiciais ao Catolicismo. “Chegou à conclusão de que deveria promover, em todas as localidades possíveis, a fundação de colégios que, a par de substancial instrução literária e científica, ministrariam uma excelente instrução religiosa” (MONTEIRO, Eduardo C. *Introdução à edição brasileira*. In. LOYOLA, Inácio. *Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola*, p. 18.)

absolutamente excluídas do mundo intelectual. Todavia, a educação ainda não era vista como um direito, mas sim como um privilégio, neste período mais acessível, porém não universal¹².

Na Modernidade, cujo ápice foi o Iluminismo, a educação passou a ser vista como um importante requisito para o ser humano manifestar sua natureza. As idéias políticas efervescentes tinham como pressuposto uma natureza humana bruta que, no contato com demais seres iguais, manifestava os comportamentos visíveis na sociedade. Assim, a idéia da formação do homem passou a ser assunto de interesse comum, pois o ser humano individual formava a sociedade e da reforma do primeiro chegaríamos na transformação do segundo. Estas idéias são encontradas em Rousseau em seu escrito sobre educação bastante influente, intitulado “Emílio”. A natureza humana precisaria ser desenvolvida para que o homem fosse pleno, o que incluiria o cultivo de sentimentos como a compaixão e piedade¹³. Nas revoluções liberais, Gloriosa (1688), Americana (1776) e Francesa (1789), são declarados valores ligados à felicidade individual e ao direito de cada pessoa a buscá-la, o que inclui o direito de revoltar-se contra a opressão, de ir e vir e de manifestação. Neste ponto, poder-se-ia pensar, e com razão, que o direito à educação também seria proclamado, já que o direito de revolta contra o *status quo* pressupõe capacidade crítica e, assim, alguma educação. Porém, não foi desta vez. O maior interesse destes revolucionários era livrar-se de uma estrutura política, o Antigo Regime, que sufocava o poder político e econômico de uma classe já poderosa há algum tempo, mas desta vez pronta para assumir o controle das nações: a burguesia¹⁴. As cartas da época proclamam os chamados “direitos fundamentais de primeira geração”, que protegem os indivíduos do poder excessivo do estado. Mesmo que hoje em dia consideremos o direito à educação implícito, à época o principal objetivo era libertar-se do jugo do Estado.

¹² Lutero e Melanchton, os principais reformadores alemães, trabalharam para implementar a escola primária para todos, ainda que o ensino médio e superior não fosse acessível à classe trabalhadora. Em reação a esta extensão do ensino que Inácio de Loyola criou a Companhia de Jesus. (Cf. ARANHA, Maria L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*, pp. 127).

¹³ Para Rousseau, educar um homem “trata-se menos de impedi-lo de morrer do que de fazê-lo viver. Viver não é respirar, mas agir, é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão sentimento de nossa existência. O homem que viveu não é aquele que contou maior número de anos, mas o que sentiu na vida”. Ao observar com repugnância o instituto absolutamente corrente em sua época das mães recorrerem à amas de leite, Rousseau salienta que a formação da criança depende da ternura de sua mãe para cultivar seus sentimentos naturais: “Se as mães se dignarem a amamentar seus filhos, os costumes reforçar-se-ão por si mesmos, e os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações”. (Cf. ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da educação*. p. 16 e 23)

¹⁴ “As exigências do burguês foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade igualitária”. (HOBSBAWN, Eric. J. *A Era das Revoluções*, p. 91)

Assim, a educação, mesmo tornando-se leiga e mais acessível, ainda se reservava a uma elite econômica e política¹⁵.

Foi apenas no século XIX que os chamados “diretos sociais”, nos quais a educação se inclui, foram pela primeira vez reivindicados. O cenário era o da degradação humana provocada pela revolução industrial e seu maquinário. Os trabalhadores revoltaram-se contra a imposição de jornadas massacrantes de trabalho em condições desumanas, reivindicando direito a condições mínimas de trabalho. É interessante notar que estas revoltas da camada baixa da população tiveram entre suas causas a difusão de idéias por meio escrito, a crítica à realidade imediata e a busca de uma condição mais digna, o que só foi possível por um processo educativo de toda uma classe. O “Manifesto do Partido Comunista” é mais do que um mero panfleto: é um instrumento educativo¹⁶ que permitiu que a massa de trabalhadores buscasse a realização de direitos fundamentais através da revolta contra uma condição que não lhes dava acesso mínimo ao já proclamado direito de buscar a felicidade, pois notaram que não tinham mais propriedade sobre seu próprio corpo. Encontramos no surgimento do movimento organizado dos trabalhadores um primeiro exemplo histórico das camadas baixas da sociedade como sujeito de reivindicações e não como massa de manobra, tal como encontramos os camponeses na revolução francesa.

No período entre o final do século XIX e até a Segunda Guerra Mundial, a acelerada urbanização, decorrente da Revolução Industrial, tornou a educação uma necessidade. Assim, houve profusão das oportunidades de estudo e aumento nas possibilidades de ascensão social. Surgiu o movimento da Escola Nova, que preconizava a formação global do aluno (intelectual, moral e física) e a obrigatoriedade de trabalhos manuais, tendo em vista o estímulo à iniciativa. Contudo, o número crescente de diplomados, principalmente nos países mais desenvolvidos, não foi acompanhado com o aumento da oferta de empregos.¹⁷ A educação se configurava como uma oportunidade de ascensão econômica e meio de desenvolvimento da sociedade, mas não como um *direito*.

¹⁵ Foi de Robespierre o primeiro Plano Nacional de Educação, concebido como uma mola para a consolidação da república. (Cf. ARANHA, Maria L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*, p. 204). Este ideal seria desenvolvido pelo sistema público organizado por Napoleão. (Cf. HOBBSBAWN, Eric. J. *A Era das Revoluções*, p. 384-5).

¹⁶ O Manifesto do Partido Comunista é certamente ideológico, pois se posiciona a favor do trabalhador. Contudo, é impossível ler o referido texto sem ficar surpreso com as análises históricas, construção de conceitos importantes, como o de “burguesia” e “proletariado”, análises de mercado, estabelecimento de relações entre economia e política. Resta evidente que não se pretende apenas manifestar um ideal, mas sim educar o proletariado através do Manifesto. A favor ou contra suas idéias, trata-se de um texto que pretende dar acesso à instrução sobre história, economia e política a uma classe sem acesso à educação. (Cf. MARX, ENGELS. Manifesto do Partido Comunista, seção I.)

¹⁷ Cf. ARANHA, Maria L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*, p. 246-7.

O marco decisivo para falarmos de “*direito à educação*” é o fim da Segunda Guerra Mundial. A poeira das bombas nem havia baixado e as nações já se organizavam para declarar a existência incontestável de direitos humanos, sem os quais a civilização corria o risco de mais uma vez derramar oceanos de sangue civil. Dentre estes direitos, o da educação, denominada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) como “*instrução*”. Lê-se no artigo XXVI:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

É importante notar o sentido abrangente da palavra “*instrução*”, que abrange tanto o aprendizado técnico-científico quanto a formação moral. Esta instrução deve permitir a inclusão do cidadão na vida cultural e – este ponto será muito importante para os propósitos deste trabalho – permitir sua participação em relação aos benefícios dos avanços do progresso científico, como explícito no artigo XXVIII:

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

A centralidade da educação na constituição de uma sociedade na qual os direitos humanos são efetivos aparece no Preâmbulo da mesma carta, como um pressuposto para todos os artigos que seguem. A educação é condição necessária para evitarmos a barbárie da guerra e o meio para tornar efetiva a declaração.

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva,

tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. [sublinha adicionada]

A partir deste primeiro documento, surgiram outras cartas. A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (aprovada ainda em 1948, em Bogotá) dispôs, em seu art. XII, mais uma vez ressaltando a importância da educação como meio capaz de proporcionar uma vida futura digna:

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade.

Termos estes que são reforçados pelo princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), quando se adiciona a importância do desenvolvimento da capacidade crítica:

Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se membro útil da sociedade.

Uma série de outros tratados, pactos e declarações¹⁸ elevaram a educação progressivamente ao patamar de um direito fundamental em si mesmo e em função do seu aspecto estratégico na garantia dos demais. Sem educação, não temos os conhecimentos sobre o mundo necessários para tomarmos nossas próprias decisões. Entretanto, precisamos *mais* do que o mero conhecimento: é fundamental *desenvolver a capacidade de continuar aprendendo*, mesmo após a instrução formal. Lemos no artigo 1º, alínea 1 da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO 1998):

ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas

¹⁸ Vide *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino* (ONU, 1960); *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (ONU, 1966); *Protocolo de San Salvador* (OEA, 1988); *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989); *Carta dos Direitos Fundamentais da União Européia* (UE, 2000); e outros tantos exemplos vindos de constituições nacionais, como na da Espanha (art. 27), França (Preâmbulo, alínea 13), Portugal (1976, arts. 73-9), além da nossa Constituição Federal de 1988, que terá tratamento especial na seção 1.3. Recomendo o artigo “O direito à educação e suas perspectivas de efetividade”, de Emerson Garcia, disponível em <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.25079>

necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. [sublinha adicionada]

Ora, se as necessidades básicas de aprendizagem devem permitir o aprendizado contínuo e a amplitude destas necessidades mudam no decorrer do tempo, então é preciso formar cidadãos capazes de mudar conjuntamente com o mundo, formando seu conhecimento à medida que o mundo se transforma. Assim, tal como já percebiam os gregos em sua Paidéia, a formação do ser humano vai muito além da apreensão de conteúdos¹⁹. Um ser humano de fato instruído, educado, formado é alguém que nunca pára de aprender, pois encontra neste aprendizado um modo de vida, de reafirmação de valores, de convivência e inclusão.

Este ponto avançado é fundamental ao presente trabalho. Como foi exposto acima, é universalmente reconhecido que precisamos incluir na formação básica conhecimentos e práticas que possibilitem a formação de agentes críticos e autônomos. Isto pode ser alcançado de maneira muito mais plena se inserirmos no currículo básico uma disciplina de Metodologia de Estudo, tal como descrita no capítulo 3.

Por ora, vejamos como o direito à educação foi e é tratado no Brasil e como este tratamento deixa aberto o espaço legal para a referida disciplina.

1.2. O direito à educação no Brasil

O direito à educação é reconhecido no Brasil desde sua independência. De maneira surpreendente²⁰, a *Constituição Política do Império do Brasil* de 1824 trata do direito à educação mesmo antes de surgirem os direitos sociais no século XIX. Em seu artigo 179, o

¹⁹ A Paidéia “significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser. Tal é a genuína *Paidéia* grega... Não brota do individual, mas da idéia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como idéia... Os Gregos... foram os primeiros a considerar como clássicas... as obras da grande época do seu povo” (Jaeger, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. p. 14-5). Desta forma, a educação nasce com a concepção de que há um ideal humano de perfeição e desenvolvimento.

²⁰ Na verdade, a previsão legal não era efetiva para garantir este direito. Como estava à cargo das províncias, e estas tinham recursos escassos, o ensino primário foi pouco difundido e nem mesmo era exigido para o ingresso no secundário! (Cf. PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. p. 42-3.)

que seria equivalente ao artigo 5º de nossa constituição atual, encontramos o direito à instrução primária e gratuita como uma das garantias da inviolabilidade dos direitos civis:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

...

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

Na Constituição Republicana de 1891, outra vez de forma surpreendente, temos um retrocesso: a retirada deste direito à instrução primária e gratuita. Apesar de mencionar a criação de “instituições de ensino superior e secundário nos estados” (art. 35, 2º) e da função do congresso em “animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art. 35, 1º), não há explícito o compromisso com a gratuidade ou a centralidade da educação para a garantia dos direitos civis, como na Constituição do Império.

Apenas quase meio século depois, na Constituição de 1934, o direito à educação volta a ser mencionado e, desta vez, ocupa um local privilegiado. Há um capítulo inteiro dedicado à educação, que contempla inclusive a criação de órgãos e fundos responsáveis por sua manutenção e desenvolvimento. Lê-se no artigo 149:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

O artigo 150 atribui à União o dever de elaborar um plano nacional de educação e fiscalizar sua observância (caput), sendo que este deve contemplar obrigatoriamente:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

No mesmo capítulo, encontramos garantias do legislador para a efetividade deste direito pela criação de Conselhos de Educação nos estados (art. 152, Parágrafo Único), a fixação de receitas para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos (art. 156) e a formação de fundos da União e Estados de educação.

Três anos após, o advento do Estado Novo trouxe consigo a Constituição de 1937. No campo do direito à educação, merece destaque a proteção à infância e juventude (arts. 127 e 129), assim como o cuidado em relação ao ensino profissional vinculado à economia do país (art. 129, 130 e 132), incluindo a obrigatoriedade de trabalhos manuais e “adestramento físico” de modo a preparar a juventude “ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (art. 132). Deve ser mencionado que a gratuidade do ensino primário não exclui, em 1937, “uma contribuição módica e mensal para o caixa escolar” (art. 129).

A Constituição de 1946 retomou em grande parte a de 1937, com algumas ampliações. O ensino posterior ao primário é garantido como gratuito “para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (art. 168, II) e tornam-se obrigatórios os serviços de orientação educacional voltados aos alunos com problemas de eficiência escolar (art. 172). É reiterada a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, XV, d).

Somente quinze anos mais tarde, em 1961, o Brasil recebe uma lei tratando das diretrizes e bases da educação a Lei nº 4.024/61 ou LDB/61. A lei amplia e especifica o direito à educação garantido pela Constituição de 1946, estruturando o sistema de ensino no Brasil encabeçado pelo Conselho Federal de Educação (arts. 7º ao 10). Divide o ensino (arts. 23 a 78) em pré-primário, primário, secundário, técnico, normal e superior; estrutura as universidades e outros estabelecimentos (art. 79 a 87); prevê educação para excepcionais e assistência social (arts. 88 a 91) e especifica como ocorrerá o financiamento da educação (arts. 92 a 96).

Durante o período militar (1964 a 1985), não houve alterações constitucionais significativas em relação ao direito à educação, ressalvada a possibilidade de intervenção dos Estados nos Municípios caso o percentual previsto para a educação não fosse observado (Emenda Constitucional 1/69, art. 15, §3º, f). Contudo, no campo infraconstitucional, temos a Lei 5.692/71 ou LDB/71. Esta nova lei de diretrizes e bases trata especificamente da criação do 1º e 2º graus (equivalentes ao ensino primário e médio), estimulando a formação profissional e criando o exame supletivo para ambos.²¹ Para tanto, trata com maiores detalhes do currículo e suas disciplinas, o que será importante para os propósitos do capítulo 2 deste trabalho.

²¹ Esta lei, ao elencar um grande número de matérias obrigatórias (Cf. PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. p. 122), é uma das grandes responsáveis pelo inchaço do currículo atual.

Estes fundamentos legais são os que antecedem a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que receberão tratamento especial nas seções seguintes.

1.3. Educação na CF/88

O fim do período militar trouxe consigo nossa atual Constituição Federal de 1988. O direito à educação é citado no caput do artigo 6º, como um direito social²², que se inscreve dentro dos Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

São estes os chamados direitos de segunda geração²³, aqueles a respeito dos quais o estado não deve abster-se, como ocorre no caso dos direitos de primeira geração, mas sim atuar para garanti-los. A educação, em especial, é um direito cuja efetividade permeia a realização dos próprios objetivos fundamentais²⁴ de nosso país:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Além disso, a educação constitui verdadeira condição *sine qua non* da promoção dos direitos e deveres individuais e coletivos do artigo 5º, na medida em que estes serão tão reais quanto presentes na consciência do cidadão. Que adianta postular o princípio da legalidade a um ser que não foi educado? Que garantias traz a inviolabilidade de moradia a quem não é

²² “Direitos sociais são direitos fundamentais do homem, que se caracterizam como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida dos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal.” MORAES, Alexandre. *Constituição do Brasil Interpretada*, p. 468.

²³ Os direitos de primeira geração são os chamados direitos individuais, decorrentes da Revolução Americana, 1776, e da Revolução Francesa, 1789. Os de segunda geração são os direitos sociais “não porque sejam direitos de coletividades, mas por se ligarem a reivindicações de justiça social” (MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocência M.; BRANCO, Paulo G. G. *Curso de direito constitucional*. p. 224). A terceira geração de direitos são os de titularidade difusa ou coletiva, como o direito à paz, ao desenvolvimento e à proteção do meio ambiente.

²⁴ Segundo Alexandre de Moraes, a adoção deste preceito prescinde de política legislativa e administrativa que busque a concretização da igualdade social (Cf. MORAES, Alexandre. *Constituição do Brasil Interpretada*, p. 146). A Educação é certamente uma destas ferramentas para a busca de igualdade material.

capaz de raciocinar a respeito da situação política de seu país? Como garantir o direito à herança a quem não conhece nem mesmo a matemática? Por outro lado, basta apontar um único cidadão instruído para que todos estes direitos se tornem tão reais quanto as suas próprias mãos!²⁵

Tornar a educação um direito efetivo carrega consigo a promoção de todos os demais, pois é pela educação que o ser humano toma consciência de sua própria humanidade e dignidade. Como nos resume Immanuel Kant “o ser humano só pode tornar-se humano através da educação. Ele é nada exceto o que a educação faz dele”²⁶, porque somente pela educação encontramos a humanidade dentro de nós. Isto significa que a defesa de todos os direitos e garantias fundamentais dependem do desenvolvimento da educação. A nação será tão mais livre quanto mais for educada.

Então, como o constituinte concebe a educação no Brasil e como pretende efetivá-la? Encontramos a resposta mais adiante, nos artigos 205 ao 214, em uma seção dedicada à educação.

Lemos no artigo 205 da CF/88:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é definida como um direito de todos e um dever tanto do Estado quanto da família, que conta, ainda, com a promoção e incentivo da sociedade²⁷. Desta forma, resta evidente que a educação não é uma atividade ou processo que ocorra de modo isolado ou alheio ao mundo. Educar será, em grande medida, construir um indivíduo com consciência familiar, cívica e social: um membro de uma família, cidadão e trabalhador.

Notamos, em segundo lugar, que o objetivo da educação não é meramente a instrução, nem apenas o conhecimento técnico de uma profissão ou somente a consciência de seus deveres cívicos: ela precisa abranger estas três dimensões. Aí temos o *pleno* desenvolvimento

²⁵ O ECA (Lei nº 8.069/90) reforçou este entendimento. Ele assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º).

²⁶ KANT, Immanuel. *Lectures in pedagogy*, 9: 442

²⁷ “... todas as normas da Constituição sobre educação e ensino não que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de usa plena realização” (SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*, p. 312).

do indivíduo²⁸. Ressalto este ponto, pois somente uma educação capaz de efetivamente desenvolver a autonomia nos alunos poderá alcançar essa plenitude, dado que no mundo atual, de constante e rápida mudança, nenhuma instrução ou conhecimento técnico será suficiente para garantir oportunidade de emprego, por exemplo, ou mesmo uma resposta adequada frente aos novos desafios éticos emergentes de novas estruturas familiares e direitos homossexuais. Precisamos, para atingir os objetivos constitucionais, de uma educação em sintonia com estas mudanças, que forme indivíduos preparados para refletir sobre elas e agir em busca de soluções.²⁹

O ensino seguirá algumas diretrizes básicas (art. 206), dentre os quais destaco:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

...

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;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

...

VII - garantia de padrão de qualidade.

²⁸ Sobre o significado do *pleno desenvolvimento*, entende Hamurabi Messeder: “Sendo assim, a educação básica desenvolve o educando, mas não o desenvolve plenamente. O propósito da educação, como descrito no texto constitucional, assim como no próprio art. 2º da LDB é desenvolver plenamente a pessoa do educando e a educação divide-se em básica e superior.” (MESSEDER, Hamurabi. *Entendendo A LDB*, p. 7.) A idéia do digno intérprete é que apenas ao final do processo educacional encontraríamos o pleno desenvolvimento da pessoa, pois “segundo uma interpretação da lei mais ligada ao art. 22 da LDB, um educando quando termina a educação básica está desenvolvido”. (ibidem, p. 7) O jurista separa os conceitos de *desenvolvimento* e *pleno desenvolvimento*. Sua tese não merece guarida. Segundo uma análise literal da lei, haveria de constar expresso no art. 43 da LDB, sobre as finalidades da educação superior, o termo “pleno desenvolvimento”, em contraste com o mero “desenvolvimento” do educando ao final da educação básica, o que não ocorre. Considerando o ensinamento do Prof. Dr. Juarez Freitas, trata-se de um preceito da interpretação sistemática constitucional a diretriz de “guardar vínculo com a excelência ou otimização máxima da efetividade do discurso normativo relacionado aos objetivos fundamentais da constituição” (FREITAS, Juarez. *Interpretação sistemática do Direito*, p. 200-2). Ora, é possível interpretar o *pleno desenvolvimento* como um objetivo presente a todas as etapas da educação. Busca-se o *pleno desenvolvimento* da criança, do jovem e do adulto. Ademais, compreende-se de maneira absolutamente corrente que uma criança de 10 anos, por exemplo, pode ter um desenvolvimento *pleno* ou parcial, o que significa uma referência às suas capacidades, ao *pleno* uso das mesmas. Desta forma, a educação básica objetiva sim o pleno desenvolvimento do educando, o que significa, que os jovens tenham desenvolvido todas suas habilidades e sejam capazes de exercerem sua cidadania, colocarem-se no mercado de trabalho ou, de forma evidentemente não excludente, continuar seus estudos, seja em instituição de ensino superior ou de forma autônoma. Sendo a interpretação aqui apresentada evidentemente mais abrangente do que aquela referida pelo intérprete anterior e sendo a presente fortemente vinculada aos objetivos fundamentais da constituição, o referido conceito legal deve ser desta forma interpretado. (Não podemos considerar *pleno* como sinônimo de *total*, *completo* e *exaustivo*: se assim fosse, ninguém alcançaria tal desenvolvimento, ainda mais em tempos como os atuais, de permanente mudança. No campo moral e ético pleno desenvolvimento moral seria a infalibilidade de julgamento, a sabedoria espiritual total? Ora, se assim fosse, apenas uma santidade atingiria os objetivos da educação nacional! Ou melhor, atingiria se também fosse, além de uma santidade, um profissional e pesquisador de ponta!).

²⁹ É neste sentido que afirma Celso de Mello: “A educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático”. MELLO FILHO, José Celso. *Constituição federal anotada*. p. 533.

É importante notar que tais princípios estão interligados. As instituições de ensino serão locais de liberdade (II), onde os alunos aprenderão a como exercê-la através do aprendizado, pesquisa, etc.³⁰ Disto decorre o pluralismo de concepções pedagógicas (III), pois apenas instituições livres podem formar indivíduos com consciência de sua liberdade. A oferta de ensino gratuito (IV) garante o acesso ao direito à educação. Contudo, a garantia de padrão de qualidade (VII) representa um problema, pois pressupõe uma concepção definida de o que é um ensino de qualidade. É de fato tentador imaginar uma escola bem estruturada, professores bem remunerados, uma biblioteca completa, salas multimídia com recursos didáticos de última geração e quadras poliesportivas em perfeitas condições, como a imagem de um local com qualidade no ensino. Entretanto, qualidade no ensino não é medida por estruturas, mas pela qualidade no aprendizado. Que aprendizado? Ora, aquele que é capaz de formar o indivíduo com *pleno* desenvolvimento para ser uma pessoa, cidadão e trabalhador *atuante* no século XXI. Assim, a qualidade no *ensino* se relaciona com a capacidade das instituições de ensino em formar agentes, pessoas com autonomia intelectual, que, após sua formação, não dependam mais dessas estruturas para continuar seu desenvolvimento.

Resumo e ressaltos: a *qualidade no ensino* a ser garantida (referida no inciso VII do artigo 206 da CF/88) não pode se restringir a melhorar espaços físicos e dar condições ao aprendizado, ela deve ser inferida com base na *capacidade da instituição em formar agentes com autonomia*. Se isso não for alcançado, não teremos o objetivo da educação, que é “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205) adequados ao cenário em que vivemos. Os demais artigos da constituição precisam ser lidos sob esta perspectiva.

Às universidades é garantida grande liberdade em relação a sua organização (art. 207), sendo necessário obedecer “ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O ensino superior é visto como um local de produção de conhecimento, que abrange também o ensino, e de sua divulgação à comunidade, a extensão. Em relação ao acesso a estes estabelecimentos, a constituição dá garantia de ensino gratuito nos estabelecimentos oficiais (art. 206, IV) e acesso “segundo a capacidade de cada um” (art. 208,

³⁰ TAVARES lembra que há outras liberdades aí inseridas “Na *liberdade de ensinar* encontram-se diversas liberdades: i) liberdade de cátedra propriamente dita; ii) liberdade de escolha, inclusive dos pais... quanto a certos conteúdos e estabelecimentos de ensino” (TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*, p. 838-9).

V), o que significa que, além de não ser obrigatório, se reserva àqueles que demonstrarem maior capacidade.³¹

O artigo 208 trata da garantia do Estado em relação ao acesso à educação. Merece destaque a mudança do texto constitucional pela Emenda Constitucional 59/2009, que trouxe a importante inclusão da educação infantil e do ensino médio dentro da esfera de gratuidade e obrigatoriedade garantida pelo Estado, ao substituir a expressão “ensino fundamental” por “educação básica” no inciso I, além da fixação de prazo até 2016 para sua implementação. Esta é uma amostra da crescente valorização da educação como área estratégica e basilar para o desenvolvimento nacional.

Define, ainda o referido artigo, desta vez em seu §1º, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo” e em seguida torna explícita a consequência de assim considerá-lo: “§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” Estes parágrafos manifestam a incontestável vontade do constituinte em orientar a população sobre a exigibilidade do direito à educação obrigatória, na medida em que a definição do §1º já o garantia como direito exigível por todos (como “direito público subjetivo”), mas, mesmo assim, optou-se por explicitar o significado prático desta definição no §2º. Assim, há um real compromisso com a efetividade deste direito em nossa constituição.³²

Essa efetividade não se restringe à oferta pública de vagas. Lê-se no artigo 209.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

³¹ Aliás, aqui se insere a discussão sobre as cotas nas universidades. O entendimento é que aqueles que estudaram em estabelecimentos públicos ou que descendem de índios ou negros não estão em igualdade material de condições de demonstrar sua capacidade, por motivos de falta de qualidade no ensino público e discriminação social e racial. A idéia é que os melhores alunos de escolas públicas possuem tanta capacidade quanto os melhores alunos de escolas privadas e por isso merecem ingressar no ensino superior. Eu preciso relatar que minha experiência de contato com alunos da rede privada e pública de ensino *comprova* esta tese: as turmas de alunos no último ano da educação básica das escolas públicas são extremamente capazes (pelo *menos* tanto quanto os alunos da rede privada), mas não têm condição de competir em condições de igualdade por problemas como a falta de professores, greves e outros tantos que impedem ou muito dificultam uma parcela importante dos estudos. Em relação as cotas para negros e indígenas, o assunto é tão complexo que não me atrevo a emitir juízo.

³² “Trata-se de advertência, pelo sentido de intimidar o administrador público relapso” (TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*, p. 843)

O ensino privado é, portanto, uma concessão do Estado às instituições que seguirem suas diretrizes e forem devidamente autorizadas³³. Novamente, sublinho a importância da “qualidade” como condição à iniciativa privada no ensino. “Qualidade no ensino”, como já referido anteriormente, não pode se restringir a condições materiais para o aprendizado, mas a formação de agentes com autonomia.³⁴ Para isso, mesmo as instituições privadas podem receber recursos públicos, tal como refere o artigo 213:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Instituições privadas precisam comprovar o reinvestimento do que seria lucro e assegurar que o patrimônio não se tornará particular com o encerramento das atividades. O §1º é uma sugestão de alocação destes recursos: eles “poderão ser” – ao invés de “deverão” ou “serão” – destinados a bolsas de estudo, etc. Isto significa que o constituinte considerou a possibilidade de requisição de recursos por estas entidades em outros casos também relevantes para atingirem os objetivos constitucionais relativos à educação, dentre eles a “qualidade do ensino”. Assim, é prevista a alocação de recursos públicos em instituições privadas que comprovem necessidade de reformar seu ensino e insuficiência de fundos próprios.

³³ Certamente, não se trata de uma autorização discricionária: preenchidas as condições legais, as instituições *têm o direito* de obter autorização. Caso contrário, estaria sendo lesado o princípio constitucional da livre iniciativa, art. 70, CF/88. (Cf. TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*, p. 846-7).

³⁴ Trata-se de um verdadeiro problema prático verificar se a instituição forma agentes com autonomia ou apenas máquinas de decorar conteúdos. A saída passa por progressivamente melhorar a qualidade de exames como o Enem e diversificá-los, com outros tipos de provas que auferem a habilidade do aluno em, por exemplo, extrair soluções através de problemas dados. O mais importante é, certamente, a mobilização da comunidade escolar para a avaliação da qualidade de ensino. Note bem: não defendo que o espaço físico das escolas não seja importante, pelo contrário, é fundamental. Contudo, o ponto definitivo em relação à qualidade do ensino será sempre o tipo de aluno por ela formado. É possível imaginar uma instituição modesta formando agentes críticos e uma poderosa instituição formando uma massa de seres passivos e desinteressados.

O artigo 210 se refere à fixação dos “conteúdos mínimos para o ensino fundamental”, que não incluem obrigatoriamente o ensino religioso (inciso I) e devem ser ministrados em língua portuguesa, sem com isso restringir o uso de línguas indígenas em suas comunidades. Curioso este artigo ainda referir-se apenas ao “ensino fundamental” e não a toda educação básica (que inclui a educação infantil e o ensino médio): se toda a educação básica é obrigatória (art. 208, I), porque apenas o ensino fundamental teria conteúdos curriculares mínimos? Por outro lado, por que fixar conteúdos mínimos, se é assegurada a “liberdade de aprender, ensinar e pesquisar”, assim como o “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas” (art. 206, II e III)? Sobre este segundo ponto, podemos constatar que a fixação de uma base curricular comum mínima é um modo de dar limites às instituições de ensino compatíveis com os objetivos da educação nacional: se elas possuem liberdade total, não fariam parte de um projeto comum de construção de uma sociedade que luta conjuntamente contra a discriminação (CF/88, art. 3º, IV). O ensino fundamental merece especial menção do constituinte por ser responsável pelo desenvolvimento primário da educação básica e, portanto, o local de excelência para fornecer uma educação comum aos brasileiros.

O financiamento da educação é tratado pelo artigo 212, seguindo a linha das constituições anteriores, no qual encontramos a porcentagem de recursos a ser destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Finalmente, o artigo 214 fecha a seção sobre educação prevendo o estabelecimento de um plano nacional de educação e seus objetivos. Houve significativa alteração deste dispositivo através da já referida Emenda Constitucional nº 59/2009, cabendo inclusive uma nova redação do caput e inclusão de um inciso. Observar quais foram estas alterações é crucial para entendermos o desenvolvimento do direito à educação em nosso país.

Vejamos a comparação do caput original e o modificado pela EC 59/09 (as modificações estão sublinhadas), além do inciso incluído:

Texto Original

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

Texto modificado

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

...
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. [sublinha adicionada]

O esforço das alterações é claro: busca-se substituir expressões genéricas, indefinidas, por outras específicas e claras. Ao invés de “plurianual”, que poderia significar planos de cinco, sete, dez, quinze ou vinte anos, define-se a abrangência do plano em “decenal”. Ao invés de “articulação e desenvolvimento do ensino”, define-se a articulação do sistema nacional de educação...” por meio de “diretrizes, objetivos, metas e estratégias”. Ao invés de “Poder Público”, especifica-se os “poderes públicos das diferentes esferas federativas”, explicitando a responsabilidade comum da União, estados e municípios na execução do plano nacional de educação. Finalmente, o inciso adicionado prevê a necessidade de reservar recursos públicos para serem aplicados em educação como parte integrante do plano. Este inciso é importante, pois torna obrigatória a ponte entre as metas e estratégias a serem desenvolvidas e o financiamento necessários a sua execução.

A substituição do que é genérico pelo que é definido manifesta a preocupação em não mais postergar os investimentos financeiros e humanos na educação.³⁵ Tais alterações incontestavelmente atestam a vontade do constituinte em desenvolver a educação no país e o reconhecimento de seu papel estratégico na garantia dos objetivos fundamentais de nossa República.

Nos demais incisos não modificados pela EC nº59/2009, encontramos outros objetivos a serem buscados no desenvolvimento da educação através do Plano Nacional de Educação:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Ressalto mais uma vez a menção expressa da “qualidade de ensino”, assim como a “formação para o trabalho”. Estes são objetivos alcançados somente com uma educação que forme pessoas capazes de refletir por conta própria, assimilar as mudanças constantes do mundo contemporâneo e propor soluções, para si mesmas e para a comunidade, sendo este

³⁵ Neste sentido, a modificação é uma manifestação de consciência do legislador, e tentativa de avanço, sobre o que José Afonso da Silva manifesta em *Comentário Contextual à Constituição* em 2005 a respeito do Plano Nacional de Educação: “O problema é que não temos tido a vocação do planejamento – processo técnico, de que o plano é a expressão jurídica e o meio de sua instrumentalização”. (SILVA, José Afonso da. *Comentário contextual à constituição*. p. 800)

último a “promoção humanística, científica e tecnológica do País”. Os objetivos constitucionais relativos à educação, que transbordam na direção de todos os outros direitos fundamentais, possuem uma pedra de toque: a capacidade de formar agentes preparados para absorver o novo. Um momento básico da formação dos membros de nossa sociedade precisa ser, necessariamente, o aprendizado sobre como aprender por conta própria, ou seja, sobre como construir seu próprio conhecimento com autonomia. Isso seria alcançado pela disciplina que proponho no capítulo 3, de Metodologia de Estudo.

Veremos a seguir como estes mesmos objetivos estão presentes na Lei de Diretrizes de Bases da Educação e como abrem espaço para a referida disciplina.

1.4. A Nova Lei de Diretrizes e Bases

Em 20 de dezembro de 1996, 8 anos após a Constituição Federal de 1988, surge a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que ficou conhecida como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nova LDB ou tão somente LDB/96. Trata-se de uma lei de conteúdo vasto e abrangente, que amplia e especifica o acesso à educação garantido pela Constituição de 1988. O objetivo do presente trabalho não é fazer uma análise pormenorizada desta lei, até porque há diversas obras que tratam das minúcias de seus artigos, mas sim voltar a atenção do leitor aos seus princípios e objetivos relacionados à fixação do currículo da educação básica, assunto abordado pelo capítulo seguinte, que possibilite verificar se há espaço ou não para a inclusão de uma nova disciplina – de metodologia de estudo, cuja exposição encontra-se no capítulo 3. Desta forma, deter-me-ei nos dispositivos que guiam a formação do currículo escolar da educação básica, ou seja, aquelas que orientam a resposta à seguinte pergunta: o que deve ser ensinado na escola?

A LDB começa com uma definição bastante abrangente de educação (*caput*), restringe o âmbito de aplicação da lei (§1º) e observa a finalidade prática do processo educativo (§2º):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A lei regula as diretrizes e bases da educação nacional *nas instituições de ensino* com a finalidade *prática* de *inserir* os alunos no mercado de trabalho e na prática social. Este *telos*

é reforçado pelo artigo 2º, já sobre o “Título II – dos princípios e fins da Educação Nacional”, que praticamente repete o artigo 206 da CF/88: trata-se de uma educação para a *liberdade* e solidariedade humana, visando o *pleno* desenvolvimento do educando³⁶, tal como já foi analisado em passagem anterior.³⁷

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É somente no artigo seguinte, que trata dos princípios do ensino, que notamos em que direção a LDB avança relativamente à CF/88. Além de repetir os incisos já presentes no artigo 206 da CF/88 e destacados neste trabalho (a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade), o artigo 3º da LDB adiciona os seguintes:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
...
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
...
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Todos os três incisos fazem referência ao significado imediato que a educação escolar deve ter na vida do estudante. A escola deve ensinar liberdade e tolerância (IV) não para formar, ao final da vida escolar, alguém com estas qualidades, mas sim para que o aluno possa converter imediatamente os ensinamentos recebidos em atitudes práticas de respeito e cidadania. Aí entra a valorização da experiência extra-escolar (X), pois sem ela não haverá como o educando enxergar na escola um espaço de aprendizado que diz respeito à sua realidade imediata. Disto decorre a vinculação entre a educação escolar com o trabalho e as práticas sociais (XI). Seja o que for ensinado dentro dos muros do colégio, este aprendizado deve ter significado para o aluno fora destes limites. O fim da educação escolar é a formação

³⁶ O desenvolvimento pleno abrange a auto-realização do educando como ser humano e instrumentalização para sobreviver fisicamente (trabalho) e para dar sobrevida à sociedade politicamente organizada (cidadania). (Cf. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei n.9.394/96*. P. 10-11). Vide nota 28.

³⁷ Vide nota 28.

de membros de uma comunidade muito mais ampla do que aquela da sala de aula, o que deve ser desenvolvido ao longo de toda vida escolar com reflexos no cotidiano dos alunos.

Para atingir este fim comum, faz-se necessário que as instituições de ensino sigam diretrizes comuns na elaboração dos currículos. A competência para estabelecer tais diretrizes gerais é da União:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

...

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [sublinha adicionada]

As diretrizes e competências estabelecidas pela União servem, portanto, para nortear, guiar, orientar, a elaboração dos currículos mínimos, não para fixá-los.³⁸ Nota-se, ainda, que os estados e municípios possuem um papel importante no estabelecimento destas diretrizes, dada a expressão “em colaboração” presente no caput do artigo 8º (“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”) e reiterada no inciso IV do artigo seguinte, citado acima. Isto significa que os estados e municípios podem estabelecer de forma subsidiária diretrizes para nortear seus sistemas de ensinos, através de suas respectivas secretarias de educação. Este assunto, sobre como é definido o currículo na rede pública de ensino, será retomado no capítulo 2.

Retomando nossa empreitada que procura compreender a LDB/96 da perspectiva do currículo, cabe considerarmos as Disposições Gerais sobre a Educação Básica, em especial o artigo 22, que trata das finalidades da educação básica. Lemos no referido dispositivo legal:

³⁸ Assim, a princípio, não haveria que se falar em conteúdos obrigatórios estabelecidos pela União. Contudo, tal interpretação contraria o conteúdo dos artigos 25 e 26, que fixam certas disciplinas como obrigatórias, e especialmente a alteração na LDB provocada pela Lei nº 11.769, de 2008, que torna obrigatório “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (art. 26-A). Parece que a União teria, principalmente neste último caso ao tratar de conteúdos específicos (vide art. 26, §§1º e 2º) invadido a esfera de liberdade dos estabelecimentos de ensino em sua “liberdade de... ensinar” (art. 3º, II, LDB e art. 206, II da CF/88) que inclusive possuem, segundo o artigo 11, inciso I, da LDB, incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

O modo de resolver este conflito é considerar que deve haver uma base comum dos currículos se de fato há objetivos comuns *definidos* para a educação. A esfera de liberdade das instituições é abrangente, porém limitada, porque, se não houvesse limites, os objetivos da educação nacional careceriam de conteúdo. A fixação da obrigatoriedade de certos conteúdos mínimos e comuns é uma das condições para a efetividade de uma política pública e integrada em educação capaz de levar o país a atingir seus objetivos fundamentais como, por exemplo, a formação de cidadãos que repudiam a discriminação (CF/88, art. 3º, IV). Desta maneira, mesmo que haja conteúdos e disciplinas obrigatórias, ainda se respeita a esfera de liberdade das instituições na construção do currículo, especialmente na chamada “parte diversificada” (LDB, art. 26 caput), que deverão ser norteadas pelas diretrizes estabelecidas pela União. Vide nota 57.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O aluno formado pela educação básica nacional deve ser capaz de exercer sua cidadania e ter instrumentos para seguir progredindo no trabalho e nos estudos.³⁹ Ora, o que pode ser mais importante para ambos senão a capacidade de aprender com autonomia, buscando o conhecimento onde quer que este se encontre e sempre que necessário? Pois é justamente este o objetivo da disciplina cuja inserção curricular venho defender neste trabalho. Ensinar ao aluno método de estudo é dar-lhe autonomia em relação a sua aprendizagem.

A centralidade desta habilidade, de aprender a aprender, aparece de forma explícita no artigo 32, I e III, sobre o objetivo do ensino fundamental, e o artigo 35, II e III, referente ao ensino médio.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

...

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

...

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [sublinha adicionada]

Os incisos I e III do artigo 32 diferencial “capacidade de aprender” e “de aprendizagem”. A primeira se refere às condições básicas para aprender quaisquer conteúdos específicos; a segunda refere-se à habilidade de relacionar-se com o conhecimento de uma

³⁹ “Assim, educadores e educadoras devem perceber que não basta trabalhar o conteúdo seco da sua disciplina, mas apresentá-lo conectado com a problemática da cidadania, do trabalho e da progressão em estudos posteriores”. (OLIVEIRA, Valtério Paes de, *LDBEN: comentada*. p. 45-6)

maneira ativa. Nos incisos II e III do artigo 35, encontramos a direção em que prossegue este desenvolvimento: o aprendizado contínuo, flexível, que permita a adaptação ao novo (II), que se traduz em autonomia intelectual e formação de pensamento crítico (III). Aliás, o que poderia ser mais importante na formação dos membros de uma sociedade como a nossa do que a capacidade de adaptar-se ao novo através da construção do próprio conhecimento com autonomia? Na verdade, nenhum aprendizado de conteúdo específico se justifica senão em função do desenvolvimento desta habilidade. Já se foi o tempo em que uma lista determinada de conteúdos, mesmo que longa, garantisse a formação do estudante.

Neste sentido, as determinações legais sobre o currículo da educação básica presentes nos artigos 26 e 26-A⁴⁰ parecem, mesmo que necessárias como conteúdos mínimos para uma formação comum, ainda assim insuficientes para formar o cidadão, pessoa ou trabalhador *pleno*. A inserção no currículo das disciplinas de Filosofia e Sociologia (vide Lei nº 11.684, de 2008, que acrescentou o inciso IV no artigo 36 da LDB) certamente foi motivada pela

⁴⁰ Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

necessidade de formar agentes críticos. Acredito que este foi um avanço importante. Contudo, não importam quantos e nem quais forem os conteúdos considerados obrigatórios se, ao final da educação básica, o aluno não for capaz de aprender, o que quiser e precisar, por conta própria.

Uma disciplina sobre Metodologia de Estudo, com orientações teóricas e práticas sobre como estudar, seria o instrumento para tornar os conteúdos curriculares obrigatórios a ocasião para desenvolvimento da referida habilidade. Tal disciplina seria um termo médio para implementação efetiva das seguintes diretrizes⁴¹ da educação básica, elencadas nos artigos 27 e, especialmente, no artigo 36:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

...

III - orientação para o trabalho;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

...

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; [sublinha adicionada]

Os conteúdos das disciplinas atenderão de forma plena tais diretrizes somente se os alunos estiverem em condições de assumir um papel ativo dentro de sala de aula, o que seria definitivamente estimulado pela disciplina que defendo. O “valor fundamental ao interesse social” (art. 27, I) seria o aprendizado contínuo, o que leva inevitavelmente a uma orientação *ativa* para o trabalho e emprego (III). Trabalhar em uma sala de aula com alunos capacitados a apreender o material independente da aula expositiva possibilita atender a literalidade do que encontramos no inciso II do artigo 36: uma metodologia de ensino e avaliação que estimula a iniciativa dos estudantes.

Há espaço previsto na LDB inclusive para a formação de professores habilitados nessa nova disciplina e capacitados a lidar com um corpo de alunos com vistas ao desenvolvimento da habilidade de estudo a ela ligada. O artigo 69, caput, define que os poderes públicos aplicarão as receitas definidas em lei “na manutenção e desenvolvimento do ensino público”. No artigo seguinte, são definidas estas despesas do modo que segue:

⁴¹ Estas diretrizes garantiriam a oferta no currículo escolar de orientações que preservam os conteúdos constantes no Título I da Constituição Federal. (Cf. CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. p. 93). Contudo, parece ser mais do que apenas isso: elas podem ser meios para os alunos vivenciarem os princípios fundamentais e tornarem-se cidadãos.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; [sublinha adicionada]

Um leitor atento poderia encontrar a seguinte inconsistência na presente argumentação, a saber: a capacidade de aprender por conta própria é ora associada à formação plena e ora vinculada à formação mínima ou básica. Afinal, trata-se de requisito mínimo ou um ideal de plenitude na formação? A resposta pode ser dada observando a própria legislação já utilizada. A própria Constituição refere que o objetivo da educação é a formação *plena* (“o pleno desenvolvimento da pessoa”, CF/88, art. 205) e, ao especificar, trata de conteúdos *mínimos* (“serão especificados conteúdos mínimos”, CF/88, art. 210) ou qualidade *mínima* do ensino (“padrão mínimo de qualidade de ensino”, CF/88, art. 211, §1º). O sentido destas expressões é que um mínimo deve ser oferecido para que o cidadão tenha uma formação plena, o que obviamente não significa uma formação exaustivamente completa, mas capaz de torná-lo dono de suas próprias decisões pessoais, profissionais e cívicas. Assim, aprender a estudar por conta própria é um aprendizado mínimo para uma pessoa plena.⁴² Neste sentido, inclui-se como objetivo básico da educação e pode sim ser objeto de recursos públicos para o desenvolvimento do ensino.

A LDB ainda lembra, repetindo a Constituição (art. 213), que os recursos públicos não se restringem às escolas públicas, “podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (art. 77), definidas no artigo 20 da mesma lei, sob as condições elencadas nos incisos subsequentes.

Ao final deste primeiro capítulo, pode-se afirmar que todo o desenvolvimento do direito à educação aponta na direção do desenvolvimento nos educandos da capacidade de aprender por conta própria. Tal capacidade os faculta a adaptarem-se ao novo, encontrarem opções e qualificações no mercado de trabalho, a tomarem consciência progressiva dos seus direitos e, em suma, a viver em nosso cenário contemporâneo, que exige (re)formação contínua. Esta necessidade é reconhecida tanto por documentos internacionais como pelas principais cartas nacionais, culminando em nossa Constituição Federal de 1988 e na lei específica, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

⁴² Vide nota 28.

Os documentos referidos, portanto, não apenas abrem espaço para a adoção de uma disciplina de Metodologia de Estudo como ainda estimulam as instituições de todos os níveis da educação básica a tomarem iniciativas nessa direção. Cabe, em seguida, analisar como são definidos os currículos nas redes pública e privada, para encontrar o enquadramento adequado para a disciplina que será posteriormente apresentada.

2. O CURRÍCULO ATUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O currículo escolar é a expressão concreta de valores almejados para a sociedade. Através dele, ensina-se aos jovens os saberes que lhes serão importantes na construção de seu futuro individual e conjunto. Assim, o modo como o currículo de nossas escolas é determinado surge como um assunto da mais alta importância, não apenas para pais, alunos e escolas, mas para todos os cidadãos. Ele precisa garantir a formação de pessoas com o já referido *pleno* desenvolvimento, capazes de tomar suas decisões próprias, reagir aos problemas e desafios enfrentados tendo como horizonte a criação do novo. Isto só será possível se a vida escolar formar, ao final, jovens com *autonomia no aprendizado*. Precisa-se, pois, responder à pergunta: como o currículo escolar é determinado?

Neste capítulo, será abordado a referida questão. Para tanto, a primeira seção tratará da base nacional comum curricular, prevista na LDB/96. Veremos que a referida lei, apesar de fixar certos conteúdos e saberes como obrigatórios, assim como uma determinada carga horária, abre espaço para a autonomia das escolas. O mesmo poderá ser afirmado quando analisarmos a natureza e o conteúdo dos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Em seguida, na segunda seção, serão abordados outros dois componentes curriculares obrigatórios cuja função é permitir e estimular as escolas a criarem uma identidade própria e a tratarem dos conteúdos de forma integrada. Refiro-me à parte diversificada do currículo e aos chamados “temas transversais”. Em seguida, passaremos a como o currículo das escolas é determinado no Plano de Estudo elaborado pelas instituições. Será a oportunidade para contemplarmos o papel do Conselho Estadual de Educação de nosso estado e como suas diretrizes se relacionam, por meio do Plano de Estudos, ao conteúdo ministrado pelos docentes, salientando, mais uma vez, o elevado grau de autonomia das escolas. Finalmente, trataremos de por que motivo o currículo de nossas escolas são tão semelhantes se a própria lei as reserva ampla autonomia na elaboração deste instrumento: a existência de avaliações externas e a falta de integração da comunidade escolar.

2.1. Base nacional comum

A CF/88, em seu artigo 210, prescreve no caput que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” A fixação destes conteúdos mínimos é feita pela LDB/96, que vai além do ensino fundamental e estabelece regras gerais

(inclusive alguns estudos, conteúdos e disciplinas obrigatórias) a serem observadas em toda a educação básica. Assim, se constitui o que é chamada de base nacional comum da educação, complementada por pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

2.1.1. Normas gerais da LDB/96

A educação básica nacional possui uma base nacional comum e uma parte diversificada. A primeira, objeto desta primeira seção, fixa certos temas e conteúdos como componentes obrigatórios da formação escolar. Isto certamente não significa que o currículo das escolas deve ser idêntico ou mesmo semelhante: não há esta obrigatoriedade. É recomendável e incentivado que atendam às diferenças regionais e locais, bem como às necessidades específicas da comunidade atendida. Aliás, é justamente neste sentido que se enquadra a parte diversificada do currículo.

Antes de tratar da base nacional comum, é indispensável mencionar as “regras comuns” a serem observadas na organização da educação básica. Vejamos o artigo 24, inciso I, que especifica a carga horária mínima.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Além da fixação relativa ao total de horas, a LDB/96 fixa certos componentes curriculares obrigatórios, aqueles que compõem a base nacional comum. Lemos no artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

...

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

...

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Os conhecimentos obrigatórios a serem abordados na educação básica são Língua Portuguesa, Matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, assim como da realidade política, Artes (incluindo a Música)⁴³, Educação Física e História do Brasil. É fundamental ressaltar: a LDB/96 não trata destes componentes como “disciplinas obrigatórias”, mas sim como “estudos” obrigatórios. É possível, então, que uma escola resolva separar a Matemática em duas disciplinas, Geometria e Aritmética. Da mesma forma, em princípio é possível uma disciplina denominada Mundo Natural que integre Biologia, Geografia e Física, por exemplo. As razões para termos as disciplinas curriculares a que estamos acostumados serão levantadas na seção 2.4.

Além destes, há na LDB/96 a exigência de incluir no currículo do ensino fundamental instruções sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 11.525/2007) e de oferecer nesta mesma etapa de ensino o ensino religioso, ainda que em caráter facultativo (Lei 9.475/97), o que é previsto pela própria CF/88 (art. 210, §1º). Em relação ao ensino médio, a LDB/96 prevê Filosofia e Sociologia como “disciplinas obrigatórias” (incluídas pela Lei nº 11.684/2008), expressão esta que reforça a necessidade de não apenas incluir conceitos esparsos destas matérias no currículo já existente, mas efetivamente alterá-lo. Ademais, recentemente, foram incluídos outros estudos como obrigatórios para toda a educação básica – de história e cultura afro-brasileira e indígena (incluídos pela Lei nº 11.645, de 2008).⁴⁴

A base nacional comum dos currículos fixada pela LDB/96 constitui o principal instrumento normativo dos currículos da educação básica no Brasil. Suas disposições são as únicas que não podem ser alteradas pelos planos de estudo das escolas, que gozam de enorme autonomia para decidir sobre seus currículos, inclusive em relação aos conteúdos das disciplinas fixadas, tal como será tratado na seção 2.3.2. Há outros documentos, os pareceres e as resoluções do MEC e dos conselhos de educação, nacional, estadual e até mesmo

⁴³ Vide CNE Res 4/2010, art. 14, §1º, d).

⁴⁴ Há, hoje, 250 propostas no Congresso Nacional que criam disciplinas e conteúdos obrigatórios para os currículos. Trata-se de verdadeira ameaça à liberdade das escolas e risco concreto de inchar ainda mais o currículo escolar. Por um lado, tantos projetos são expressão do crescente interesse na área da educação, que tanto precisa ser desenvolvida em nosso país; por outro lado, ameaçam tornar nosso ensino ainda menos efetivo. À medida que aumenta a quantidade de conteúdos, diminui-se a profundidade, o interesse dá lugar à memorização e o aprendizado, como capacidade reflexiva, crítica, fica prejudicado. (Cf. ZERO HORA, Projetos no Congresso inchar currículo escolar, 27/09/2010, p. 37.)

municipal, que tratam das diretrizes e bases da educação. Como veremos, todos devem ser observados, mas seus conteúdos são mais *propositivos* que mandatários.

2.1.2. Pareceres e Resoluções do CNE

A educação do Brasil se organiza através de Conselhos de Educação. Estes são órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação dos estados e municípios cuja função é tornar efetivas as políticas públicas de ensino. Possuem funções normativas, deliberativas e de assessoramento.

O atual Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído pela Lei nº 9.131/95, é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES). Possui, dentre outras atribuições, a de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” para a educação básica (Lei 9.131/95, art. 9º, §1º, “c”). Trata-se de um órgão que visa assessorar o MEC a partir das reflexões e opiniões da sociedade brasileira sobre a educação, com o intuito de aproximá-lo da realidade nacional e tornar efetivas as políticas públicas.⁴⁵

O CNE emite pareceres e resoluções, formulados e aprovados por especialistas em educação reconhecidos, que compõem o conselho. Segundo Maria Beatriz da Silva:

Os pareceres estabelecem as bases legais, o diagnóstico da realidade e os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos ou, como alguns preferem, a doutrina que orienta a organização pedagógica e curricular das escolas. As resoluções são a tradução dessa doutrina em regras operacionais a serem cumpridas para que se alcance um mínimo de unidade entre os diferentes sistemas e instituições escolares.⁴⁶

A função dos pareceres e resoluções é servir como referencial para a elaboração dos currículos pelos Planos de Estudos. Isto pode ser afirmado com base nas informações que trazem: ao invés de orientações que limitam o currículo, encontramos uma série de verdadeiras recomendações e dados fundamentais para que sejam articulados currículos eficientes para formar o cidadão pleno.

⁴⁵ De fato, o CNE faz uma contraposição ao MEC e há uma tensão em relação à competência do órgão. O CNE, através de pareceres e resoluções, manifestou-se contra uma tendência centralizadora do MEC, recomendando uma política curricular de cunho descentralizadora, federalista colaborativa. O resultado foi que a política adotada pelo CNE tornou não-obrigatórios os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) emitidos pelo MEC. (vide BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Sílvia Alicia. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado*. PP. 372-3).

⁴⁶ SILVA, Maria Beatriz G. *Diretrizes curriculares para a educação infantil...*, p.4.

Nesse sentido, podemos dizer que as diretrizes, mesmo sendo mandatórias, possuem natureza provocativa, pois desafiam os Sistemas de Ensino, as unidades escolares e os profissionais da educação a pensarem e repensarem, permanentemente, a função social da escola e as aprendizagens que ela vem produzindo.⁴⁷

Observando o conteúdo dos pareceres, é notável como servem de embasamento teórico para *escolhas* sobre o currículo, respeitando o espaço de liberdade das escolas. Alguns, como o Parecer (CNE/CEB) 15/98 (que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio), são verdadeiros livros, com extensa consideração histórica, bases legais, considerações sociológicas e culturais, fundamentos teóricos (“estéticos, políticos e éticos”) e, então, as diretrizes curriculares. Estas, ainda que mais específicas, cuidadosamente recomendam *escolhas* ao apontar que tipo de competências e habilidades precisam ser buscadas pelas 3 áreas de saberes curriculares: Linguagens e códigos, Ciências da Natureza e Matemática e, ainda, Ciências Humanas. Tais áreas, então, antes de restringir o currículo, recomendam uma integração entre as disciplinas que compõem cada área. Seguir um parecer desta natureza é nada mais do que ter um guia para atingir da melhor forma os objetivos da educação.⁴⁸

Em relação às resoluções, encontramos orientações mais pragmáticas, regras operacionais, para atingir o que os pareceres preconizam. A recente Resolução (CNE/CEB) 4/2010 (que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) serve de exemplo. A resolução percorre grande parte dos temas da LDB/96 reiterando suas finalidades e explicitando conceitos fundamentais. Cito, apenas a título de exemplo, um dispositivo que torna patente meu ponto:

Art. 13...

...

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

O parágrafo citado trata-se, evidentemente, de uma orientação sobre como formular uma proposta curricular. Mesmo em casos de novas disposições, como o artigo 17 do mesmo documento, que prevê a destinação de 20% da carga horária anual a programas e projetos

⁴⁷ Idem, p. 12-3.

⁴⁸ A recente Resolução CNE 04/2010 torna dispensável a divisão nestas áreas específicas. Vide nota 57.

eletivos, o que temos é a proposta de estimular a comunidade escolar a participar do processo de construção curricular:

Art. 17. No ensino fundamental e no ensino médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do ensino fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida. [sublinha adicionada]

Assim, as resoluções e pareceres são propostas para diálogo sobre o currículo com vistas à formação plena da pessoa. Tal como mencionado no Parecer 15/98, as diretrizes curriculares possuem o seguinte sentido:

Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.⁴⁹

Desta forma, a base nacional comum dos currículos é aberta, apesar das regulamentações da LDB/96 e dos diversos documentos que determinam diretrizes curriculares. A determinação concreta dos currículos, suas disciplinas e conteúdos, mesmo em relação à base nacional comum, caberá às escolas, como veremos.

2.2. Parte diversificada e temas transversais

Antes de passarmos a como é feita a determinação do currículo pelas escolas, o que envolverá a referência aos pareceres e resoluções do Conselho Estadual de Educação, faz-se necessário esclarecer o outro componente obrigatório do currículo, a parte diversificada, e um conjunto de temas obrigatórios que, ao permear os conteúdos trabalhados, promove a interdisciplinariedade, os temas transversais. Tanto a parte diversificada do currículo como os temas transversais são portas de entrada possíveis de Metodologia de Estudo no currículo escolar. Assim, merecem tratamento.

2.2.1. Parte diversificada do currículo

⁴⁹ CURY, C. R. J. *Categorias políticas para a educação básica*. Apud: Parecer 15/98, s. 2.1.

Tal como já citado, a LDB/96 prevê que o currículo contenha uma base nacional comum e uma parte diversificada. Esta última permite às escolas complementar o currículo básico, com a finalidade de adequá-lo às demandas específicas de seu público, em um espaço de ampla autonomia. Lê-se na LDB/96:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [sublinha adicionada]

A parte diversificada precisa incluir obrigatoriamente pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série (LDB/96, art. 26, §5º), sendo que o espanhol é de oferta obrigatória, mas matrícula facultativa, no ensino médio, podendo ser também oferecida no ensino fundamental (Lei 11.161/2005 e Resolução CNE 4/2010, art. 15, §3º).

Cabe salientar que a parte diversificada não deve constituir um bloco de disciplinas separadas da base comum, mas ser com ela integrada, enriquecendo-a, não sendo vista como um conjunto de projetos extracurriculares⁵⁰. A parte diversificada deve permitir às escolas formularem currículos com identidade própria. Desta forma, lê-se na Resolução CNE 4/2010:

Art. 14...

...

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o ensino médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino fundamental e do ensino médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

É justamente nesse plano, na parte diversificada do currículo, que a disciplina de Metodologia de Estudo ou os conteúdos relacionados podem ser inseridos na vida escolar. Caberia apenas às escolas optar ou não por tal inserção.

⁵⁰ O Parecer CNE 15/98 é explícito sobre o tema na seção 4.6: a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos organicamente integrados ao currículo, superando a visão do projeto como atividade “extra”curricular e dando identidade à instituição.

2.2.2. Temas transversais

Além dos conteúdos e estudos obrigatórios⁵¹, há temas que devem perpassar os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas e séries. Estes são os chamados temas transversais e estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no MEC. Segundo um documento oficial do MEC⁵², eles seriam, dentre outros possíveis: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

A Resolução CNE 4/2010 esclarece nos §§4º, 5º e 6º o que significa a transversalidade de certos temas para o currículo;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

Então, trata-se da oportunidade de problematizar os conteúdos com referências a temas comuns, de forma a promover a interdisciplinariedade, a integração das disciplinas curriculares⁵³. Não se deve considerar, não imediatamente, que temas transversais devam ser consubstanciados em conteúdos ou disciplinas, pois seu caráter transversal significa exatamente o fato de perpassar os demais conteúdos.

Neste sentido, Metodologia de Estudo pode ser considerada também como um tema transversal, pois é comum às diferentes disciplinas, está presente em todos os momentos da vida escolar (e fora dela, já que vivemos em uma sociedade do conhecimento) e também nos mais diversos contextos. Trata-se de um tema que permite a integração de disciplinas e do saber dos alunos com o que é estudado imediatamente em aula.

⁵¹ Vide CF/88, art. 210 e LDB/96, arts. 26 e 36, IV, dentre outros dispositivos.

⁵² O Parecer CNE 04/99 prevê temas que devem servir de referências nos diversos conteúdos. Os documentos oficiais do MEC (Parâmetro Curricular Nacional) sobre os temas transversais para o 3º e 4º ciclo do ensino fundamental estão disponíveis em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf e outros links de fácil localização.

⁵³ Como bem observa Maria Beatriz da Silva, trata-se de “uma oportunidade para a problematização dos problemas sociais, mas, também, para a adoção de metodologias de trabalho escolar que promovam a interdisciplinaridade, superando as barreiras impostas pelo excessivo recorte curricular observado em algumas instituições.” (SILVA, Maria Beatriz G. *Diretrizes curriculares para a educação infantil...*, p.10).

2.3. Determinação do currículo concreto

O currículo deve ser composto pela base comum e pela parte diversificada previstos pela LDB/96 sob a luz das diretrizes curriculares nacionais baixadas pelo Conselho Nacional de Educação. Todavia, como vimos, trata-se de limites amplos e recomendações com amplo espaço para escolha das escolas.

A determinação do currículo concreto passa pelas determinações dos conselhos de educação dos estados e municípios. A partir destas, as escolas elaboram, com ampla liberdade, os Planos de Estudo, que são a consubstanciação das diretrizes e normas em um currículo concreto. Este documento serve de base para os docentes formularem seus planos de trabalho.

As seções que seguem se concentram no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Espera-se que o tratamento conferido seja capaz de ilustrar qual o papel desempenhado por estes órgãos, os conselhos de educação, de outros estados e dos municípios.

2.3.1. CEED, Planos de Estudo e plano de trabalho

As resoluções e pareceres não se limitam ao CNE: nos estados, temos os atos normativos equivalentes dos Conselhos Estaduais de Educação (CEED). De forma análoga, estes documentos emitidos pelo órgão estadual procuram orientar as escolas na elaboração de seus currículos.

Em nosso estado, temos dois documentos de especial importância, o CEED RS 323/99 (parecer) e o CEED RS 243/99 (resolução), ambos sobre as Diretrizes Curriculares para o Sistema Estadual de Ensino. Os dois seguem as características dos pareceres e resoluções do CNE, com a diferença de serem mais específicos em suas orientações, menos teóricos e mais práticos. Trata-se de documentos fundamentais para a compreensão de como as escolas efetivamente constroem seus currículos.

O ponto básico esclarecido por estes documentos é como passamos das diretrizes curriculares para o currículo aplicado pelos professores. Na LDB/96, é normatizado que cabe aos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (art. 12, I) e que cabe aos docentes, em relação ao currículo, “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art. 13, I e II). Assim, as diretrizes curriculares nacionais e estaduais (e municipais, para as escolas municipais) levam à

elaboração da proposta pedagógica pelos colégios (o chamado “Projeto Político Pedagógico”) e deste decorrem os planos de trabalho dos professores, (que constituem o currículo concretamente ensinado pelos docentes). Há, porém, um elemento intermediário (entre a proposta pedagógica e o plano de trabalho) da mais alta importância: o plano de estudos. Este é o documento que representa o currículo do estabelecimento de ensino. O Parecer CEED RS 323/99 esclarece nas páginas 25 a 26:

O cotejo dessas prescrições leva ao estabelecimento de uma relação entre a proposta pedagógica – que é do estabelecimento – e o plano de trabalho – que é do professor. Assim como, obrigatoriamente, haverá um projeto pedagógico – do qual derivará o currículo –, assim, também, obrigatoriamente, haverá um plano de trabalho de cada professor – objetivando concretizar o currículo. **Entre o projeto pedagógico e o plano de trabalho do professor se situa o Plano de Estudos, como elemento ordenador, do ponto de vista pedagógico, do currículo da escola.**

O Plano de Estudos, para poder cumprir esse papel ordenador do currículo, deverá conter a tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais em um conjunto de atividades e disciplinas, ordenadas quanto à seqüência em que devem ser cursadas ou distribuídas no tempo e caracterizadas quanto aos seus objetivos, amplitude e profundidade. [negrito original]⁵⁴

É este documento, o Plano de Estudos, que contém as disciplinas, suas ementas e objetivos. Ele contém os elementos do currículo escolar da instituição, que se desdobra nos conteúdos efetivamente tratados pelo professor.⁵⁵ Não há que ser, contudo, imutável, rígido: ele se modificará em função da clientela, trará opções para os alunos e servirá de guia para os planos de trabalho dos professores.

Assim, em lugar de uma simples “base curricular”, contendo uma relação de nomes de componentes curriculares a que se atribui uma carga horária, os Planos de Estudos constituem-se em uma visão clara do que vai ser estudado, quando vai ser estudado, por quanto tempo será estudado e quais os objetivos, os conteúdos e a profundidade do que vai ser estudado. [sublinha original]⁵⁶

A Resolução CEED RS 243/99 trata dos procedimentos para elaboração dos Planos de Estudo, que elementos devem constar e como são aprovados.

A elaboração do Plano de Estudos deve envolver toda comunidade escolar (CEED RS 243/99, art. 3º). Não se trata, portanto, de uma iniciativa unilateral da direção da escola com

⁵⁴ CEED RS 323/99, pp. 25-6.

⁵⁵ “O Plano de Estudos é, pois, a organização formal do currículo, conforme definido pela escola, que relaciona as disciplinas ou projetos e atividades, atribuindo-lhes tempos, abrangência e intensidade... o Plano de Estudos passa a ser uma pauta de trabalho, em torno da qual professores e alunos se reúnem para construir, ao longo do tempo e de forma planejada, a educação.” CEED RS 323/99, pp. 19.

⁵⁶ Idem, p. 26.

consulta aos professores, pois a escola é entendida como inserida em uma comunidade. É pensando na representação desta comunidade que a LDB/96 prevê a criação de “conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14, II).

Em relação aos elementos que compõem o Plano de Estudos, eles são, basicamente, o currículo oferecido pela escola. Não há exigência legal relativa à carga horária de cada disciplina, cabendo ao Plano de Estudos estabelecer quais serão as disciplinas e suas cargas horárias e quando serão oferecidas, além de apresentar ementas das disciplinas ou equivalentes. (art. 4º, I, II, III e §1º). As únicas exigências são a distribuição dos componentes curriculares em áreas, tal como definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁵⁷, e a carga horária anual mínima, 800 horas em 200 dias letivos (art. 4º, §2º). Um esclarecimento é realizado: das 800 horas anuais, 75% ou 600 horas devem ser destinadas aos componentes curriculares da base nacional, sendo os restantes 25% reservados à parte diversificada (art. 4º, §3º)⁵⁸.

A aprovação do Plano de Estudos se dá segundo o Regimento Escolar de cada instituição. Não é obrigatória sua apresentação ao CEED RS (Cf. CEED RS 323/99, p. 29). A responsabilidade pela efetividade do plano de estudos cabe às entidades mantenedoras para escolas particulares, ao Governo do Estado para as estaduais e às prefeituras no caso das escolas municipais (Cf. *idem*, p. 29-30). A aprovação do Plano de Ensino pela entidade mantenedora confere-lhe “validade oficial” (CEED RS 243/99, art. 5º, caput).

É um fato notório, desta forma, o amplo campo de autonomia das escolas na determinação do currículo.

2.3.2. Autonomia das escolas

As escolas gozam de elevado grau de autonomia para decidir sobre o currículo. Apesar de ser necessária a observância das exigências legais quanto à carga horária e saberes,

⁵⁷ O Parecer CEED RS 323/99, menciona a Resolução CNE 03/98. A recente Resolução CNE 04/2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais *Gerais* para a *Educação Básica*, o que inclui o ensino fundamental e médio, *não elenca as “áreas de conhecimento”*, nem as competências específicas de cada. Ao invés de determinar, a referida resolução elenca os conhecimentos e saberes que integram a base nacional comum, aqueles elencados no art. 26 da LDB/96, e acrescenta do §2º “§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão”. Desta forma, mais uma vez, abre-se espaço para as escolas organizarem a base comum e a parte diversificada da maneira mais conveniente para alcançar esta finalidade.

⁵⁸ Esta determinação de 75% para a base comum e 25% para a parte diversificada tem por base as DCN para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). A Resolução CNE 04/2010, mais recente, não menciona tal divisão e acrescenta outra: “destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola...” (art. 17). Os alunos teriam autonomia para escolher que programa ou projetos preencheriam estes 20% da carga horária anual.

conhecimentos ou estudos obrigatórios, há espaço para as instituições decidirem, certamente em conjunto com a comunidade, como serão compostas as disciplinas, com que carga horária, abordando que conteúdos e em quais séries. Não é necessário a estas instituições aguardar a fixação destes elementos por meio de leis ou diretrizes dos conselhos das diferentes esferas públicas: a iniciativa cabe às escolas.

Tal iniciativa não é somente possível, mas estimulada pela lei, na medida em que encontramos referência constante – insistente – ao respeito à autonomia didático-pedagógica, ao estímulo à inovação e à constante transformação das instituições de ensino nos textos legais. O artigo 12 da LDB prevê que a elaboração e a execução do projeto pedagógico cabem aos “estabelecimentos de ensino”. A Resolução CNE 04/2010 nos brinda com reiteradas menções a tal autonomia referentes ao currículo. Vejamos algumas delas, com especial atenção aos trechos sublinhados:

Art. 13...

...

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída... incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

...

II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas; [sublinha adicionada]

Conclui-se pelo estímulo ao dinamismo e iniciativa dos membros da comunidade escolar com vistas à permanente elaboração de um currículo adequado à satisfação do objetivo máximo da educação básica: a formação plena do cidadão e trabalhador⁵⁹. O artigo

⁵⁹ “Em relação ao risco de burocratização, é preciso destacar que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica. Na verdade, a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce... Seria desastroso,

43 do mesmo texto legal reforça ainda mais a autonomia escolar como caminho para atingir a educação de qualidade e significativa para o aluno.

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. [sublinha adicionada]

Diante de tanto espaço para inovação, do estímulo ao dinamismo, da prescrição legal de autonomia das escolas na elaboração de seus currículos, seria de se esperar que as propostas pedagógicas e os currículos dos colégios fossem amplamente diferentes. Contudo, o que encontramos é o contrário: as disciplinas, conteúdos e cargas horárias são todas semelhantes. A razão desta padronização concreta dos currículos será aventada a seguir.

2.4. As provas e avaliações na determinação do currículo

Os currículos escolares são semelhantes uns aos outros, apesar da autonomia conferida em lei. A razão disto é que os conteúdos curriculares acabam atendendo às demandas da clientela do colégio. A comunidade escolar se articula para que a escola tenha qualidade e permita o ingresso dos alunos, por exemplo, no ensino superior. Isto faz com que as provas de avaliação das instituições (que conferem índices de qualidade oficiais) e o desempenho dos alunos relacionado ao prosseguimento dos estudos acabem determinando os conteúdos que serão trabalhados.

Um dos perigos, sempre presente, consiste na tendência das escolas a, simplesmente, se acomodar e dar resposta àquilo que os mecanismos de avaliação lhe apresentam. O exame vestibular desempenhou esse papel, por muito tempo, e, agora, entram em cena o SAEB e o ENEM, entre outros. Se

nesse sentido, transformar a obrigação em incumbência. A autonomia escolar, portanto, não implica omissão do Estado. Mudam-se os papéis. Os órgãos centrais passam a exercer funções de formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implementação destas políticas”. (MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 70)

isso acontecer, a avaliação externa deixa de ser uma verificação, para se tornar um referencial, deturpando, completamente, sua finalidade.⁶⁰

A opinião emitida pelo CEED RS parece prosperar. Observando o currículo extremamente inchado do ensino médio, por exemplo, é impossível não relacioná-los ao programa das disciplinas presente em “manuais do candidato” para vestibulares. As editoras, respondendo às demandas dos colégios, que respondem às demandas da comunidade em formar alunos que ingressam no Ensino Superior, publicam e oferecem livros didáticos contendo a mesma carga excessiva de conteúdos, o que vem a reforçar ainda mais a tendência para os currículos ficarem engessados e inflados.

O resultado é que, com o bem vindo aumento das oportunidades de ingresso no Ensino Superior, pelo aumento progressivo no número de vagas nas universidades e pelo ProUni e Fies, perde-se o referencial concreto, mesmo que equivocado, de qualidade do ensino. Os alunos, especialmente da rede privada, sabem que poderão ingressar em faculdades particulares com pouco esforço e se desinteressam pelo estudo. Os pais e professores, por outro lado, estão conscientes de que a finalidade da formação básica vai muito além da possibilidade de progresso dos estudos, mas estão habituados a seguir o currículo que tem sido oferecido: estas e aquelas disciplinas, com tais e tais conteúdos. A autonomia das instituições acaba sendo exercida somente em relação à parte diversificada, por meio de projetos muito bem vindos que enriquecem a formação dos jovens. Entretanto, eles dificilmente conseguem espaço em um currículo tão inchado quanto o nosso, resultado em parte da criação do vestibular para ingresso no Ensino Superior.⁶¹

Agora, temos outros exames de verificação de aprendizagem⁶² e novamente o desafio se coloca: como não fazer destes exames os fatores determinantes dos currículos?

Em parte, a solução está na adequação cuidadosa destas provas aos princípios da LDB/96 e a base nacional comum dos currículos ali fixada. De outra parte, os colégios

⁶⁰ Parecer CEED RS 323/99, p. 16

⁶¹ A LDB de 1971 criou o exame vestibular unificado para todos os cursos. Assim, o currículo do ensino médio, antes clássico ou científico, unificou-se. As disciplinas e conteúdos foram somados. Desta forma, na prática, temos no ensino médio pelo menos duas vezes o volume de conteúdo que deveríamos ter. Se somarmos a isso a adição constante de conteúdos e disciplinas, notamos que se trata de um currículo verdadeiramente massacrante. Exigimos dos jovens que tenham interesse e saboreiem todos os conteúdos. Ora, isso é o mesmo que levar alguém a um buffet de centenas de pratos e pedir que coma um prato de cada, distinguindo os sabores destas delícias (e individualmente eles podem ser muito saborosos, mas no conjunto nos deixam enjoados), sem reclamar. É urgente enxugar este currículo.

⁶² Possuímos no Brasil o Enem, o Encceja, o Saeb, a Prova e a Provinha Brasil, conforme o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - <http://www.inep.gov.br/>. Tais exames são absolutamente indispensáveis para estabelecer uma política pública de ensino e faz parte do compromisso das escolas se engajarem para obter os índices. Contudo, isso não significa a mera transposição de conteúdos das provas para o currículo.

precisarão criar currículos mais envolventes, o que significa certamente escolher qualidade ao invés de quantidade na abordagem de conteúdos, o que favorece aprofundamento ao invés de memorização. Isso só poderá ser alcançado se for criado um verdadeiro diálogo na comunidade escolar, entre alunos, pais, professores e equipes diretivas. Acordos entre estes membros poderão produzir um currículo de conteúdos imediatamente relevantes para os alunos, resgatando o interesse destes com possíveis consequências positivas no aproveitamento escolar.

Sem o diálogo da comunidade escolar, o único parâmetro objetivo para determinação de currículos continuarão sendo as avaliações externas.

Chegamos ao final deste capítulo certos de que, apesar de a determinação dos currículos ser complexa, envolvendo normas e diretrizes de diversos órgãos, ela se assenta em nosso país na liberdade das escolas em criar uma identidade própria e escolherem o caminho mais efetivo para alcançar uma educação de qualidade. Os instrumentos legais reservam, todos, um amplo espaço para a autonomia das escolas. Tais instituições podem decidir quais os conteúdos e disciplinas que cumprirão a base nacional comum dos currículos e possuem, na sua parte diversificada, um espaço de liberdade extremo para atender às demandas da comunidade. Cabe às escolas, portanto, integrar a comunidade escolar, debater a respeito da formação que melhor atende às múltiplas exigências da sociedade e determinar o currículo.

Há espaço para inovação por iniciativa das escolas, que devem permanentemente pensar seu currículo e torná-lo mais dinâmico. Como veremos no próximo capítulo, a disciplina de Metodologia de Estudo, ou pelo menos os conteúdos que a compõem, pode atender à demanda por renovação da escola, estimulando os alunos a aprender com autonomia e, nesta medida, preparando-os a enfrentar um mundo repleto de desafios.

3. A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ESTUDO

Geralmente, quando jovens são questionados sobre se há um método de estudo válido para todas as pessoas, a resposta é “não”. A justificativa que segue é que cada pessoa é diferente e, assim, cada um tem seu “jeito de estudar”. Contudo, não é difícil fazê-los perceber que, apesar de sermos diferentes, o estudo exige de todos nós uma boa dose de concentração, que um estudo realizado em um horário inadequado – no qual estamos muito cansados, por exemplo – tende a ser improdutivo, que anotar é importante para fixar a matéria, sendo e facilitada pela marcação prévia do texto-fonte. Em suma, é possível apontar uma série de elementos que constituem um corpo de conhecimento sobre Metodologia de Estudo.

Ao longo deste trabalho, muito se disse a respeito de tal disciplina. Cabe, agora, ilustrá-la como uma possibilidade concreta. Para tanto, faz-se necessário justificá-la como relevante além do texto legal: é preciso ir ao mundo e apontar para que aspectos da realidade atual de nossa sociedade a tornam indispensável. Este é o tema da primeira seção, a saber, porque o acesso massificado à informação e a constante progressão tecnológica exigem a formação de pessoas com autonomia no aprendizado. Na seção seguinte, é feito um breve relato de como se desenvolveu o tema de Metodologia de Estudo até ser possível considerá-la uma disciplina através da experiência de ensino. Logo após, encontramos os principais conceitos, competências e conteúdos trabalhados, para então, finalmente, abordar sua e possibilidades de avaliação.

3.1. A necessidade desta disciplina⁶³

Vivemos em um mundo em constante e sensível mudança. Possuímos, pela primeira vez na História, acesso instantâneo e praticamente ilimitado à informação. Além disso, o progresso do conhecimento e das tecnologias decorrentes ocorre em uma escala tão acelerada que já não conseguimos prever como será o mundo dos próximos anos. Estes dois fatores – acesso massificado à informação e as revoluções tecnológicas sobrepostas – fazem com que a formação de pessoas capazes de aprender por conta própria não seja algo apenas desejável, mas sim uma necessidade. Vejamos como cada um destes fatores contribui para este quadro, o que servirá para delimitar o objeto da disciplina de Metodologia de Estudo.

⁶³ Esta seção consiste em boa parte de um resumo do primeiro capítulo de meu segundo livro, *Revolução no Aprendizado – Autonomia e Hábito de Estudo*. Não seria possível apresentar a disciplina de Metodologia de Estudo sem fazer-lhe referência. Em especial nesta seção inicial, não pude evitar ser repetitivo em relação ao livro, sob pena de deixar lacunas no presente trabalho. A intenção é que ambos, o livro e este trabalho, sejam completos e não requeiram obrigatoriamente a leitura um do outro. Remeto ao *Revolução no Aprendizado...* para conhecimento pormenorizado dos pressupostos teóricos e detalhamento sobre a prática desenvolvida.

3.1.1. Acesso à informação

O ser humano se diferencia dos demais animais por ser o único capaz de utilizar o conhecimento para modificar seu modo de vida de maneira radical. Nossa capacidade de descoberta e aprendizado permite-nos modificar o mundo a nossa volta: por iniciativa própria podemos determinar como será o nosso ambiente, transformando-o na medida em que manipulamos o conhecimento. Assim, conhecimento é poder.

Cientes do poder do conhecimento, este sempre teve sua difusão controlada. Há até pouco tempo, era privilégio de poucos o acesso ao conhecimento e somente aqueles com possibilidade de ir a aulas em colégio e, posteriormente, em universidades ganhavam a oportunidade de realmente ascender ao mundo do saber. Curiosamente, ao ingressar nestas instâncias, descobriam os livros e, progressivamente, faziam deles seus aliados. Somente então as bibliotecas se mostravam fonte de conhecimento, pelo menos para aqueles com grande capacidade de pesquisa. Para a massa da população que não usufruía de aulas, universidades e bibliotecas era óbvio que apenas a formação acadêmica nos levaria ao desenvolvimento da capacidade de aprender por conta própria.

Contudo, desde o surgimento da *internet*, este quadro sofreu uma mudança radical. De forma súbita, todos percebemos que podíamos aprender sobre assuntos antes distantes. Pesquisar sobre qualquer tema, ou pelo menos o acesso a dados sobre qualquer tema, tornou-se algo banal: basta digitar uma palavra-chave qualquer em uma ferramenta de pesquisa de um único campo para ter acesso, em décimos de segundo, à milhares ou milhões de fontes de informação, integradas globalmente. Nos acostumamos a obter notícias sobre todas as localidades do mundo de forma instantânea. Informações antes escondidas em páginas de livros pesados, adormecidos no alto de prateleiras, agora saltam em nossas telas, vivas, úteis, em uma palavra, *acessíveis*. Isso fez a distância entre aluno e professor diminuir, pois o poder foi repartido: o conhecimento está ao alcance de todos. E, pela primeira vez na humanidade, é opinião corrente e óbvia que o que conhecemos depende unicamente de nossa capacidade de aprendizado. O autodidata, figura antes mítica e genial, agora é banal, pois as tecnologias invadem nossas vidas e não temos outra opção senão aprender continuamente.

O acesso à informação modifica de forma definitiva o mercado de trabalho. Mais do que qualquer conhecimento técnico, o profissional de hoje precisa saber pensar, criticar, criar, aprender. Fala-se em proatividade, pois não basta mais ser apenas uma engrenagem de um sistema se a realidade é que as empresas e todas as demais organizações, inclusive as governamentais, modificam-se constantemente por causa das novas possibilidades – e

desafios – trazidos pelas novas tecnologias. Diploma ou formação específica são importantes, mas precisam estar aliadas à capacidade de aprender, a reciclar-se, à constante atualização.

Mesmo se o avanço tecnológico fosse bruscamente interrompido, o acesso à informação por si mesmo já impulsionaria a competição no mercado de trabalho na direção da capacidade de aprendizado: afinal, quem souber estudar por conta própria, de forma eficiente, rápida e regular, sempre estará um passo à frente dos demais.

Além da competição, o acesso à informação e avanço tecnológico nos levam à necessidade de aprender a cooperar uns com os outros. Precisamos hoje aprender a entender o outro para somar nosso esforço individual a um todo de esforços. É desta maneira cooperativa que podemos de fato responder aos grandes e novos desafios que surgem dia após dia. Tal cooperação, contudo, só é possível se os indivíduos forem capazes de fazer sua própria parcela de avanço. Assim, voltamos ao ponto inicial: cooperação só existe entre indivíduos críticos, com capacidade de aprendizado.

3.1.2. Progressão tecnológica

Se é verdade que o acesso massificado à informação torna uma necessidade a formação de pessoas com autonomia no aprendizado, o mesmo pode ser dito, e reforçado, observando nossa realidade sobre o prisma da tecnologia. É verdade que desde a Revolução Industrial a humanidade tem avançado no domínio da natureza em uma escala cada vez mais acelerada. Contudo, desde o surgimento da informática e das tecnologias que se seguiram, a progressão tecnológica é tão alucinante que acabamos perdendo a noção de até onde as novas técnicas podem nos levar. De fato, esta é a primeira geração de *Homo sapiens* em que, reconhecidamente, a atual idade de óbito não serve de parâmetro para afirmarmos a expectativa de vida real dos que hoje nascem. Clonagem, genética, nanotecnologia: três campos de conhecimento que não nos permitem prever, hoje, como será a vida humana nos próximos 50 anos.

Todos possuímos a experiência diária destas mudanças. Hoje, em 2010, temos celulares que agregam todo tipo de função: além de telefones, são máquinas fotográficas, agendas, relógios, calendários, calculadoras, filmadoras, televisores portáteis, computadores de mão com acesso excelente à internet, possuem uma elevadíssima capacidade de armazenamento de dados, são tocadores de música com qualidade digital, exibem filmes, são gravadores, localizadores de posição via satélite, dentre outras funções. Este mesmo tipo de tecnologia modifica o modo de operação de empresas, abrem novas possibilidades e encurtam distâncias. Nas universidades e setores de pesquisa, o número de inovações ocorrendo

simultaneamente é capaz de confundir até mesmo os pesquisadores de ponta, tal como a progressão das tecnologias na área da genética, que multiplicam em escala exponencial a velocidade de análise de material genético (isto é o que possibilita o surgimento da medicina genética). A progressão é tão veloz que apontar uma tecnologia como a mais inovadora é quase uma impossibilidade.

Estas tecnologias, todas, causam impacto simultâneo em nossas vidas. Em outras épocas da humanidade, tecnologias revolucionárias demoravam anos para serem desenvolvidas e viram a causar modificações significativas na vida dos seres humanos. Havia o espaço de gerações para nos acostumarmos com essas mudanças e reformular nosso modo de vida em sintonia com as novas possibilidades inauguradas, que eram, é importante notar, muito menos radicais do que as de hoje.

Atualmente, as revoluções tecnológicas se sobrepõem. Nos anos 90, como em um passe de mágica, os telefones se transformaram em móveis. No final da mesma década, um noticiário apresenta a manchete: a clonagem é um fato. No início do ano 2000, temos os Organismos Geneticamente Modificados, os transgênicos. Agora, de um ano para outro, temos disponível um dispositivo como o *pendrive*, que armazena bibliotecas em seu tamanho diminuto e poucas gramas. Em meses, surgem *pendrives* com duas, quatro, oito, dez vezes a capacidade. Na Copa do Mundo de 2006, não sabíamos que em 2010 poderíamos ver os jogos em celulares. E tudo isso já soa obsoleto. O fato é que todos – consumidores, empresas, governo, cidadãos, pais, filhos, etc. – tiveram que aprender a lidar com um *fluxo constante de novidades*. Quem não é capaz de remar nessa correnteza certamente naufraga.

É por este motivo que a progressão vertiginosa das tecnologias exige que sejamos capazes de aprender por conta própria. Não há tempo para esperar aulas com professores, porque à medida que os mestres aprendem a tecnologia já muda. Se somarmos a isso que esta progressão tende a se tornar cada vez mais veloz, notamos que é imperativo formar pessoas com autonomia no aprendizado.

Desta maneira, o acesso à informação e o avanço tecnológico constante justificam, isoladamente, a existência de uma disciplina cujo objetivo é ensinar a aprender de maneira autônoma. Entretanto, se somarmos estes dois fatores, notaremos que a inserção de tal disciplina no currículo é não somente promissora, mas sim absolutamente *essencial* para a formação dos membros de nossa sociedade.

3.2. A experiência de sua aplicação

À primeira vista, o desafio de ensinar crianças e jovens a como estudar por conta própria e de maneira autônoma parece alcançável somente com um aproveitamento ideal do que o cotidiano escolar pode oferecer. Poucos alunos, de fato, terminam o ensino médio com a autonomia tão exigida em nossos tempos: eles são o grupo seletivo que conseguiram um aproveitamento pleno do colégio por uma série de fatores cognitivos, sociais e familiares. Para aqueles que não reuniram tais condições para o sucesso nos estudos, restaria continuar a vida escolar e profissional tentando aprender o que for necessário do modo que fosse possível. A perspectiva destes alunos de médio e baixo desempenho em se tornarem autodidatas seria considerada ousada ou irreal.

Quando comecei a trabalhar com alunos de ensino médio, há cerca de 4 anos, deparei-me com um fato: faz parte da cultura dominante entre os jovens que não é possível aprender conteúdos novos sem a ajuda de professores. Mesmo após anos de estudos, trabalhos, temas e provas, os casos de alunos que possuem autonomia no aprendizado são considerados excepcionais e fruto exclusivo de alto grau de inteligência, em uma vinculação quase direta entre resultados e capacidade cognitiva. Minha tarefa na época era relatar aos alunos a minha experiência pessoal, que me mostrara de maneira evidente que é sim possível *aprender a estudar por conta própria*.

Após um curso universitário, decidi estudar novamente para o vestibular. Notei, logo no início do planejamento destes estudos – eu dispunha apenas de 3 meses até as provas –, que o estudo desenvolvido em meu primeiro vestibular fora errático. Mesmo tendo cursado o ensino fundamental e médio em um colégio tradicional de Porto Alegre, eu não havia aprendido a programar meu estudo ou como deveria estudar as diferentes matérias. Foi apenas durante a graduação, tal como ocorre com muitos estudantes, que desenvolvi métodos de estudo e organização que me permitiam aprender por conta própria. Este conhecimento sobre organização e método de estudo foi absolutamente decisivo para o sucesso em meu segundo vestibular: em 3 meses, trabalhando, cursando o mestrado e sem qualquer tipo de aula, passei em 5º lugar no Direito Diurno em nossa faculdade. Este meu relato ainda hoje é capaz de captar a atenção dos alunos, pois traz uma mensagem contrária à opinião corrente entre os alunos de nossas escolas: sim, é possível aprender a estudar e obter com o estudo individual resultados tão bons quanto, ou ainda melhores, do que assistindo a aulas.

Era possível, e inicialmente achava ser provável, que minha experiência individual não pudesse ser universalizada. Fazia-se necessário colocá-la à prova, testando se orientações sobre método de estudo e programação de estudo e horários fazia ou não diferença para outros estudantes. Felizmente, os colégios consideraram válida a tentativa e abriram espaço para a

realização de oficinas. Tratava-se de uma ótima oportunidade para averiguar qual era a aplicabilidade deste tipo de orientação para outros alunos e para turmas inteiras.

Faz-se necessário relatar como transcorrem as oficinas para estabelecer uma relação clara entre seus resultados e os objetivos da educação básica estabelecidos em lei.

A Oficina de Método de Estudo possui o objetivo mostrar aos alunos que eles conseguem aprender conteúdos inéditos apenas utilizando livros didáticos com algum método de estudo. São distribuídas para os alunos cópias de um conteúdo ainda não ensinado pelo professor. Em seguida, são fixados na lousa quatro passos básicos para estudar aquele material: 1º) fazer uma leitura panorâmica, apenas para ter uma noção preliminar do material de estudo; 2º) fazer uma segunda leitura, desta vez mais atenta, marcando e sublinhando, respectivamente, os trechos mais importantes e as palavras-chave destes trechos; 3º) produzir anotações em forma de esquemas, tabelas ou resumos com base no que foi sublinhado e marcado; 4º) fazer os exercícios para averiguar o aprendizado e identificar os pontos obscuros.

A reação inicial dos alunos geralmente começa com revolta, tamanha a convicção de que se requisita o impossível. Contudo, após alguns minutos, aceitam que não haverá mal em fazer uma experiência e cedem: o silêncio impera. À medida que avançavam no cumprimento dos 4 passos básicos do estudo, notam que, de fato e contra o que imaginavam, o aprendizado estava ocorrendo. Finalmente, acabam aceitando, por experiência própria e com surpresa nos olhos, que avançaram em um conteúdo inédito por conta própria. Tornou-se habitual alguns alunos chegarem a bater palmas ou virem cumprimentar-me após as oficinas, agradecendo a experiência.

A Oficina de Método de Estudo mostrou-se funcional principalmente para os alunos que apresentam mais dificuldades e aqueles que mais contestam o formato de ensino de aulas expositivas. Tais alunos reconhecem nestas oficinas a oportunidade de encontrar novas alternativas, de recuperar tempo e orientações perdidas, uma chance de recomeçar sua experiência de estudo. Justamente os alunos de desempenho médio ou abaixo da média mostraram-se os mais beneficiados.

Há ainda outra oficina, a Oficina de Programação de Horários. Seu objetivo é orientar os alunos sobre como encontrar em suas rotinas um horário de estudo que tenha a chance de tornar-se regular, a partir do preenchimento de tabelas de horários de segunda a domingo, divididas de 30 em 30 minutos. Tais oficinas transcorrem com menor oposição inicial do que a observada na de Método de Estudo. Prontamente, eles aderem à atividade e passam a preencher a tabela. Todavia, devem marcar as atividades de rotina seguindo uma ordem

estabelecida pelo professor: 1) colégios e trabalho; 2) refeições; 3) atividades extraclasse; 4) lazer; 5) deslocamento e preparação para as atividades já marcadas; 6) descanso e sono; 7) estudo em casa. Esta ordem de marcação já contém em si o principal ensinamento da oficina, que o estudo só consegue se desenvolver de forma eficiente em momentos em que estamos descansados, com lazer feito e sem outras atividades. Apenas descontados os itens de 1 a 6 é que podemos encontrar os horários de estudo por excelência, que são aqueles em que estamos absolutamente livres.

O resultado desta oficina é a constatação que, mesmo com muito lazer e descanso, é possível encontrar horários livres para encaixar o estudo. É típico o caso de alunos que afirmam no início da atividade que não possuem nenhum tempo para estudar e, após, reconhecem com alegria que podem sim estudar sem deixar de lado as demais atividades da rotina. A satisfação é justificada por perceberem que o estudar não exclui automaticamente o descanso e o lazer, já que com um pouco de programação é possível conciliá-los. Assim, uma das maiores barreiras para estudo é derrubada com uma oficina simples, de apenas um período de duração.

Ambas oficinas são complementares. A primeira ensina como estudar individualmente; a segunda, em que horários é produtivo fazê-lo. Muitos resultados positivos foram obtidos com a realização conjuntas destas oficinas, em colégios particulares e públicos, no interior e na capital, para alunos desde a 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Trata-se da demonstração de um fato: se alunos provenientes de todas as realidades possíveis aproveitavam estas orientações sobre método de estudo e programação de horários, então é fácil inferir que se tratam de conteúdos que faltam no currículo escolar. Até mesmo alunos em nível universitário e de pós-graduação tem obtido resultados animadores, verificáveis em cursos especialmente voltados para quem estuda para concursos públicos.

As oficinas desdobraram-se em um curso, que chamei de “Estude Sozinho!”. Neste curso, que inclui às oficinas de programação de horários e de Método de Estudo, os alunos são levados a percorrer um caminho que parte dos requisitos fundamentais do estudo até a superação de problemas no estudo individual de matérias exatas, como a matemática. A pertinência de criar um curso sobre estes tópicos foi verificada pela necessidade de desdobrar tópicos como a programação de horários, que tomo como exemplo.

Os alunos descobrem, em oficina de um período de duração, o horário semanal adequado de estudo. Contudo, sabemos que nossa rotina é repleta de atividades não rotineiras, imprevistas ou que precisam ser agendadas. É o caso de consultas médicas, aniversários, viagens e avaliações nas diversas disciplinas. Estes compromissos precisam ser levados em

conta para que um estudo regular seja mantido com consistência, pois em caso contrário não se forma o hábito de estudo. Assim, além da tabela de horários da semana, é preciso instruir os alunos a como utilizar de forma produtiva um calendário de estudos. Este calendário permite o agendamento das atividades das próximas semanas e a compensação de sessões de estudo comprometidas por atividades não habituais. Esta instrução, por sua vez, requer considerações sobre como montamos cronogramas de estudo, já que a necessidade de compensar trabalho não realizado retira seu sentido de algum tipo de “atraso”, que pressupõe um cronograma. Assim, o preenchimento da tabela de horários leva ao calendário de estudos e este, ao tema dos cronogramas de estudo.

Além de permitir um tratamento dos tópicos que se desdobram em outros, o curso possibilita uma prática reiterada do método de estudo, seu acompanhamento e aperfeiçoamento. É notável a melhora da qualidade das anotações dos alunos e da rapidez de seu estudo a partir de alguns exercícios de estudo com materiais diferentes. Um maior número de encontros também permite que o professor tenha uma idéia mais detalhada da evolução individual dos alunos.

Este curso, que conta com 12 períodos de duração e um manual especialmente elaborado, teve aplicação em colégios públicos e privados. O resultado é que, com este acompanhamento pormenorizado, é possível garantir que os alunos que mais precisam serão atingidos positivamente pelo aprendizado do conteúdo. Isso significa: trata-se de um instrumento eficaz para recuperar alunos com baixa produtividade, para impulsionar os com médio desempenho e dar asas aos alunos que já possuem habilidades de estudo mais desenvolvidas.

Aquela imagem de progresso contínuo da capacidade de estudo, ano após ano, de êxito pleno em apenas uma parcela diminuta e bem aventurada dos estudantes tornou-se obsoleta. É possível afirmar hoje, após este trabalho de reconhecimento público e premiado⁶⁴, que é possível levar os alunos a subirem vários degraus de desenvolvimento da autonomia no aprendizado em curto prazo. Mesmo os alunos mais avessos ao estudo, que chegam a assumir os rótulos pejorativos de “incapazes”, “irrecuperáveis”, “desmotivados”, são atingidos pelo curso. Estes recebem a chance de refazer o conceito que eles mesmos possuem sobre suas capacidades. Um pequeno avanço é uma vitória imensa, capaz de mudar o modo como se

⁶⁴ Fui o Vencedor do Prêmio Educação RS 2010, promovido pelo Sindicato dos Professores de Ensino Privado do RS, na categoria “Profissional”. Este prêmio, tradicionalmente entregue a profissionais com longa história na educação, foi-me concedido em função do trabalho desenvolvido sobre um ponto central do ensino: aprender a estudar.

percebem e como pensam o futuro. “Consegui aprender sozinho, sem professores”: este é o resultado usual do curso, que eleva a moral e abre novos horizontes.

Certamente, há muito o que ser aperfeiçoado, mas as bases estão aí desenvolvidas. A média dos resultados dos trabalhos desenvolvidos e mensurados até agosto de 2010 (cada um com carga horária de somente 4 a 12 períodos) apontam para os seguintes índices:

- 85% dos alunos consideram o curso relevante;
- 78% notam melhoras ao programar seus horários;
- 45% notam melhoras ao estudar sozinhos

Com um maior engajamento de professores, inclusão dos conteúdos letivos (o que possibilitaria fazer as oficinas com os conteúdos cobrados pelas disciplinas, por exemplo) e maior carga horária, parece ser possível chegar a um instrumento que atinja índices de aproveitamento próximos a 90 ou até 100%. Essa afirmação ousada é possível observando o que os resultados até agora coletados e significam: o conteúdo dos cursos pode ser um conteúdo programático, pois é possível ter certo nível de aproveitamento exigido dos alunos. Será tópico para a última seção do capítulo abordar como seria feita a avaliação deste progresso.

Finalmente, resta mencionar as conseqüências positivas destas orientações para os outros membros da comunidade escolar.

Através deste trabalho, os pais dos alunos reconhecem que seu apelo para preparar seus filhos para o mundo fora do colégio é atendido pela escola. Eles notam o aumento progressivo da autonomia dos filhos em relação aos horários de estudo. A produção de anotações, parte integrante do método, permite aos pais acompanhar o estudo dos filhos com uma demonstração objetiva do trabalho realizado (este é um progresso importante, já que um dos grandes obstáculos para a formação de hábito de estudo é a ausência de um instrumento para os pais averiguarem se os filhos estudaram ou não e em que medida). Ao poder exigir anotações, os pais podem, finalmente, participar do educação formal dos filhos, sem estudar juntos e sem depender apenas dos resultados de provas e trimestres.

Os professores também colhem diversas vantagens. Em primeiro lugar, a instrução e resultados dos alunos sobre sua capacidade individual de estudo torna evidente que a responsabilidade pelo aprendizado não repousa somente nos ombros do professor, como atualmente uma boa parte dos alunos e pais pregam. Em segundo lugar, os alunos conseguem complementar seu conhecimento de outras fontes, o que facilita o trabalho do professor.

Finalmente, a autoridade do professor é resgatada, na medida em que passa a ser respeitado pelo seu conhecimento e não por sua “patente institucional”: os alunos em contato com a dificuldade das matérias valorizam a pessoa capaz de dirimir dúvidas e trazer esclarecimentos específicos.

A instituições de ensino são, por sua vez, altamente beneficiadas com o curso e as instruções sobre metodologia de estudo, pois, como vimos, os pais se reaproximam da comunidade escolar ao acompanhar o resultado do estudo em casa e os professores redescobrem sua autoridade como orientadores de aprendizado. O trabalho em torno destes conteúdos que trazem independência ao aluno faz com que a instituição de ensino volte a ser a materialização de valores da comunidade, neste caso o valor da autonomia intelectual e desenvolvimento pleno da pessoa. E, além disso, trata-se de um tipo de modernização do ensino de baixíssimo custo: utiliza a estrutura já existente e os livros didáticos disponíveis. Com uma utilização mais racional de lápis, borracha, papel e livros, qualquer escola pode regatar seu significado institucional e integrar sua comunidade, partindo do centro dela, os alunos em formação.

Entretanto, para que todos estes frutos sejam colhidos, faz-se necessário expor de maneira mais específica a referida disciplina a partir de seus conceitos, competências e conteúdos, o que será feito na seção que se segue.

3.3. Os conceitos, competências e conteúdos de Metodologia de Estudo

A disciplina de Metodologia de Estudo engloba três competências básicas:

(i) identificar problemas e delinear soluções relativas aos requisitos de estudo, (ii) administrar a atividade de estudo em função do tempo e (iii) trabalhar o estudo como um processo que se dá em etapas de identificação, seleção, produção e avaliação.

Estas três competências se relacionam, respectivamente, aos seguintes conteúdos gerais: a) requisitos do estudo, b) programação de horários e c) método de estudo.

Seguem-se as competências ou conceitos e os conteúdos⁶⁵ de cada uma destas grandes divisões apresentadas.

⁶⁵ José Sacristán comenta que “O conceito de competência é tão confuso... e temos tão pouca experiência para analisar como poderia se realizar na prática, que cabe analisá-lo detidamente e discuti-lo dando a oportunidade de que a partir dos avanços produzidos boas práticas surjam e se desenvolvam” (SACRISTAN, José G. *Educar por competências: o que há de novo?*, p.7). Não há, pois, uma definição clara e comum de competências, conceitos e conteúdos. Tal afirmação se sustenta pela análise do Glossário da interessante e enriquecedora obra

a) Requisitos do Estudo

Conceitos / Competências

- Concentração / Identificar fontes de distração
- Organização do Espaço / Identificar fatores de organização
- Fonte de Conhecimento / Selecionar material para aprendizado
- Autonomia / Buscar soluções por iniciativa própria

Conteúdos

- Local adequado de estudo
- Material de Estudo
- Seleção de conteúdos para estudo

b) Programação de Horários

Conceitos / Competências

- Rotina / Identificar os elementos da rotina
- Hábito / Entender o processo de formação dos hábitos
- Programação / Compreender a possibilidade de indução de atitudes
- Lazer / Contrastar lazer e tempo livre
- Descanso / Contrastar descanso e tempo livre
- Estudo / Diferenciar estudo de revisão
- Autonomia / Buscar soluções por iniciativa própria

Como Aprender e Ensinar Competências?. Ali é afirmado que Competência Geral “é a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais procedimentais e conceituais”, mas o Glossário *não abrange* a definição de “procedimento”, *cita* “conceito” dentro de “Conteúdos conceituais” – aprendizagem teórica ligada à princípios – e esclarece somente a definição de “atitudes”, sendo que “habilidades”, consideradas “componentes das competências”, assim como “atitudes”, não aparece na própria definição de competência. (Cf. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências?* pp. 189-91). Em resumo, usa outras categorias além da tríade competência, conceito e conteúdo de uma maneira não suficientemente clara para os propósitos do presente trabalho. Conto, por isso, com o auxílio da Profª Maria Ângela Pauperio Gandolfo, Mestre em Educação pela UFRGS e professora da Unirritter, que esclarece, com a ressalva de que o assunto é complexo e bastante debatido, o uso que faz destes conceitos: COMPETÊNCIA é a faculdade para aprender algo. CONCEITO é a relação estabelecida entre diferentes informações. CONTEÚDO é o produto obtido de Conceitos e/ou de informações. Indica, ainda, a seguinte bibliografia básica sobre o tema, além das obras supracitadas: ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos programáticos em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.; MARTIN, Elena; SALVADOR, Cesar C. *Aprender conteúdos e desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Agradeço à Profª Ângela pela rica contribuição.

Conteúdos

- Rotina Real – Tabela de Horários
- Diferença entre Lazer, Descanso e Tempo Livre.
- Cronogramas de Estudo Mensal
- Cronograma de Estudo Anual

c) Método de Estudo

Conceitos / Competências

- Informação / Identificar informação
- Conhecimento / Diferenciar informação e conhecimento
- Aprendizado / Compreender aquisição de conhecimento
- Identificação / Reconhecer familiaridades e diferenças
- Seleção / Entender critérios de seleção
- Produção / Transformar matéria prima em produto
- Avaliação / Identificar a possibilidades de progresso
- Autonomia / Buscar soluções por iniciativa própria

Conteúdos

- “Estudo” como capacidade de aprender com autonomia
- “Revisão” como fixação do já aprendido
- Diferença entre informação e conhecimento
- Anotações e apreensão dos conteúdos
- As quatro etapas básicas (e sucessivas) do estudo: 1º) leitura panorâmica, 2º) marcação e sublinha, 3º) anotações, 4º) exercícios
- Tipos de Leitura
- Marcação de trechos e sublinha de palavras-chave
- Tipos de anotação
- Tipos de exercícios
- Diferença entre matérias humanas e exatas.

Os referidos conceitos e competências podem ser trabalhos desde a 5ª série do ensino fundamental, ou seja, desde o momento em que os alunos já estão plenamente alfabetizados e

com as competências básicas de leitura e produção de textos. Contudo, é evidente que eles serão trabalhados de formas diferentes, o que significa uma alteração nos conteúdos e em sua profundidade.

Um bom exemplo é o conteúdo relacionado à compreensão de como a rotina do aluno funcional. É possível e bastante produtivo trabalhar com alunos no início das séries finais do ensino fundamental com tabelas de horários simplificadas. Nestas, divide-se a semana em turnos – manhã, tarde e noite – ao invés de horas. A atividade é suficientemente rica para que percebam a diferença entre dias mais ou menos ocupados e a relação com a possibilidade de estudo. Para alunos do ensino médio, contudo, uma tabela mais detalhada permite um entendimento pormenorizado e, desta forma, uma crítica mais consistente à rotina real e compreensão de possibilidade de programação de horários.

É também evidente como estes conceitos e conteúdos podem ser inseridos em outras disciplinas já correntes, especialmente a de Língua Portuguesa, na medida em que esta aborda as competências básicas de leitura, apreensão e produção de textos. Contudo, uma disciplina especial, com suas avaliações próprias e atividades específicas certamente despertaria nos alunos o que mais se deseja: o interesse em desenvolver uma habilidade *geral* de aprendizado.

Falta ainda tratar de como esta disciplina pode ser desenvolvida e como deve ser feita a avaliação do progresso nos alunos, o que é o assunto da próxima seção.

3.4. Didática e avaliação da nova disciplina

Os conteúdos relacionados à Metodologia de Estudo não podem ser trabalhados apenas no plano teórico: é essencial que os alunos desenvolvam sua compreensão a partir da prática. O motivo disto é que saber estudar é um conhecimento que leva a uma produção, se enquadrando no conceito de arte ou técnica, *techné*. O caso é semelhante ao de um marceneiro: mesmo que parte do seu aprendizado envolva observação e considerações teóricas, é apenas com o uso reiterado das ferramentas e materiais que aprenderá a arte da marcenaria. O quanto esta madeira é dura ou porosa, o quanto de força é necessário para aplinar uma superfície com perfeição, por que os passos para produzir uma mesa deste tipo são tais e tais e não outros: estes saberes só são verdadeiramente compreendidos na prática. O mesmo ocorrerá com a arte do estudo: a técnica de produção de aprendizado envolverá uma série de exercícios que darão sentido à teoria.

Outra vez, a prática e compreensão do estudo se assemelha à marcenaria, na medida em que são em oficinas que os aprendizes terão a experiência, acerto e erro, relativos à técnica a ser adquirida. É sob esta ótica que deve ser pensada a didática dos conteúdos, a ótica da

experiência do aluno-aprendiz. No caso da programação de horários, por exemplo, os alunos são convidados a produzir sua própria tabela. Após, podem tentar fazer modificações e ter experiência dos resultados, positivos ou negativos. É possível dar-lhes o exercício de construir tabelas uns para os outros ou que encontrem os erros de uma tabela de horários pronta a partir de um relato. Apenas estas práticas reiteradas permitirão que adquiram o senso crítico característico da aquisição dos conceitos relacionados e, então, terão as respectivas competências.

O principal dentre todos os conceitos, a autonomia, é adquirido e incorporado a partir do espaço de decisão existente entre os limites fixados pelas etapas e práticas sugeridas. Assim, ao orientar sobre como marcar no texto os trechos mais importantes, caberá ao aluno decidir que trechos são estes. O exercício contínuo da *capacidade de escolha* dentro de parâmetros fixos permite o entendimento da razão de ser destes limites, à primeira vista arbitrários. A prática de tarefas que desenvolvem a técnica e permitem a aquisição dos conceitos deve levar o aluno a contemplar seu próprio trabalho de um ponto externo, crítico. A prática e avaliação dos resultados levarão o aprendiz a, após um tempo, aperfeiçoar seus métodos por iniciativa própria. Teremos, então, a detecção de problemas, delineamento de soluções e tomada de decisão, ou seja, o nascimento da autonomia.

Outro ponto a ser observado é que as tarefas precisam levar o aluno a produzir algo capaz de ser verificado pelo professor, pois sem isso este fica refém do que manifestam os alunos e a estes últimos faltará a tão importante observação crítica do professor. As quatro etapas do método de estudo trabalhado estão bem adaptadas a esta necessidade. Se o aluno nada marcou no material de estudo, está na primeira etapa, a leitura panorâmica. Se se observa marcas no texto, está na segunda etapa. Se há sublinhados, está na terceira. Se anota em folha à parte, passou à próxima etapa. Finalmente, se responde às questões, é porque já chegou no final do processo. O professor consegue, então, estar ciente do trabalho que está sendo realizado. É possível notar, por exemplo, se a marcação é excessiva ou se as anotações estão de acordo com o que foi sublinhado. Com base nestas observações, é possível intervir e passar orientações.

A avaliação dos objetivos dos conteúdos, se foram ou não atingidos, pode ser feita por oficinas especiais de consulta restrita ou tarefas de avaliação de trabalhos prontos. Pode ser pedido aos alunos que eles justifiquem, dentre duas ou três anotações, qual é a mais bem feita ou útil, com a intenção de verificar os conceitos dos alunos presentes na justificação. Pode-se oferecer um texto e pedir aos alunos a formulação de perguntas sobre informações citadas

mais não explicadas, o que serve para verificar a capacidade crítica em relação a uma informação apresentada. Enfim, há modos de avaliar o progresso dos alunos.

A disciplina de Metodologia de Estudo é necessária, possui experiências de aplicação com ótimos resultados, abriga e trabalha com conceitos e competências da maior relevância, conta com uma didática e um sistema de avaliação suficientemente determinados. Desta forma, pode sim constituir-se uma das disciplinas curriculares.

Somando-se os avanços dos capítulos anteriores e ao presente, é possível desde já afirmar a possibilidade *legal e real* da inserção curricular de Metodologia de Estudo no currículo. Caberá à conclusão do presente trabalho reunir os pontos mais importantes deste percurso para fornecer os instrumentos legais capazes de torná-la parte da realidade das escolas.

CONCLUSÃO

O currículo escolar é a expressão concreta do que é preciso saber para viver em sociedade. Ele deve permitir a formação, isto é, que crianças e jovens por meio dele adquiram cultura e se tornem seres mais humanos, não apenas animais espertos e com domínio tecnológico, mas seres éticos e de múltiplas habilidades. É pelo currículo que se determina o percurso desta formação e, por isso, trata-se de uma tarefa tão difícil quanto absolutamente fundamental. Sem um currículo escolar que faça justiça à nossa realidade atual e futura, a educação tende a tornar-se pouco efetiva, resultando em uma sociedade que sobrevive aos desafios enfrentados, ao invés de adiantar-se a eles.

É absolutamente necessário, desta maneira, considerar constantemente a possibilidade de modificação, adaptação e aperfeiçoamento do currículo. Tal procedimento depende da segurança quanto aos pressupostos legais que estão por detrás de sua elaboração e aprovação do currículo. Como realizar uma reunião do conselho escolar, no qual pais, professores, alunos e direção se reúnem, com a intenção de debater o currículo dos próximos anos letivos se paira incerteza sobre o alcance e eficácia legal das decisões ali tomadas? Sob tal sombra de dúvida, todas as deliberações se resumirão a sugestões e bate-papo, tendem a tornar-se pouco produtivas e, assim, são pouco atrativas à comunidade escolar. A certeza sobre tal embasamento legal, contudo, podem tornar tais reuniões em verdadeiro espaço de diálogo em busca de construção de uma educação efetiva, de significado.

A boa notícia é que, ao final deste trabalho, é sim possível trazer a referida segurança legal ao debate que precisa florescer em nossas escolas. Há ampla autonomia nas instituições para decisões a respeito do currículo. O Plano de Trabalho aprovado pelos conselhos escolares é um documento extremamente forte do ponto de vista legal, com validade oficial e dispensa de necessidade sequer de apresentação ao Conselho Estadual de Educação do estado. Portanto, o grande desafio é, de fato, mobilizar a comunidade em torno de reuniões do conselho escolar.

Segue-se a relação dos documentos e dispositivos legais, dos mais específicos aos mais gerais, que conferem, diretamente, legitimidade às instituições de ensino da educação básica para definição dos currículos, expressos nos Planos de Estudo. Em relação a outros estados da federação e municípios, deve-se buscar as diretrizes específicas que tratam do conteúdos aqui referidos. Diante do silêncio eventual da lei, segue-se a autonomia conferida pela LDB/96 e pelas diretrizes do CNE, elencadas ainda nesta conclusão.

- a) **Resolução CEED RS nº 243/1999:** trata-se de um documento de apenas 3 páginas, muito direto e esclarecedor sobre a elaboração dos Planos de Estudo, o que nele deve constar e seu valor legal. Inclui-se a relação das disciplinas, a carga horária e a ementa de cada uma (art. 4º, I, II e III). A aprovação⁶⁶ pela entidade mantenedora confere validade oficial (art. 5º, §1º). Isso não significa que a discussão sobre o currículo deve se dar somente nas instâncias superiores da organização das escolas particulares: as escolas devem chegar a ela com Planos de Trabalho elaborados pela comunidade. Como veremos, há inúmeros dispositivos legais para defender a legitimidade das escolas em definir o currículo frente à mantenedora, no caso de redes de ensino privadas. É importante notar: a *determinação* não é feita pela entidade mantenedora.
- b) **Parecer CEED RS nº 323/1999:** trata-se de um documento extenso com interpretações concretas das diretrizes do CNE e orientações práticas do maior interesse às escolas na elaboração do currículo. Merecem destaque os pontos 7.2, 16 e 19, este último de especial importância, ao tratar da aprovação formal do Plano de Estudos (não sua *elaboração*)⁶⁷ nos termos do Regimento Escolar. Este último é regulado pela Resolução CEED RS nº 236/98.

Estes dois documentos do Conselho Estadual de Educação do RS já constituem embasamento legal suficiente para que escolas sejam competentes para discutir e elaborar seus currículos, inclusive aquele relativo às disciplinas da base nacional comum no que tange a seus conteúdos e carga horária⁶⁸.

Além destes, merecer ser observados os seguintes dispositivos de âmbito federal para embasar a autonomia das escolas em relação ao currículo oferecido.

⁶⁶ A aprovação dos Planos de Trabalho conferida pelas mantenedoras não é um ato discricionário. Se assim fosse, a liberdade de ensinar das escolas e autonomia da comunidade escolar estaria sendo ferida. Isso significa: se o processo de *elaboração* da matriz curricular das escolas envolver a comunidade escolar (diretoria, professores, pais e alunos), seguir as diretrizes legais e o regimento escolar, a aprovação será *consequência*. Cabe aos estabelecimentos de ensino o direito de ter seu plano de trabalho aprovado caso cumpra estes requisitos, pois em lei se garante que cabe a elas tal elaboração (LDB, 12, I). O caso é semelhante à necessária autorização do ente público para o funcionamento das escolas privadas: preenchidas as condições legais, elas obtêm o direito à autorização (vide nota 33). Além disso, mesmo do ponto de vista da gestão educacional, é benéfico que as escolas tenham currículos elaborados pela comunidade escolar, pois aí temos um canal direto de relacionamento entre a “clientela” e o “serviço oferecido”. É o modo mais eficaz de adequar a oferta educacional à demanda real.

⁶⁷ Vide nota 66.

⁶⁸ Recomendo a leitura do texto de Maria Beatriz Gomes da Silva, “Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental”, em especial a seção 2, sobre a articulação entre as diferentes diretrizes curriculares, para recomendações acerca do debate para elaboração do currículo. Ressalta a autora: “É preciso ter claro, no entanto, que a verdadeira articulação ultrapassa questões formais... daí a importância das reuniões pedagógicas e das formações em serviço, para que os professores se apropriem das normas oficiais, diretrizes curriculares ou outras, transformando-as em práticas significativas para seus alunos”. (SILVA, Maria Beatriz G. da. *Diretrizes curriculares...*, p.11-2)

- c) **Resolução CNE nº 04/2010:** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. O art. 13, §3º, expressa com máxima clareza que cabe à escola escolher com autonomia sobre o currículo e estimula sua inovação e flexibilização. O art. 14, §2º, deixa clara a liberdade de organização dos componentes da base nacional comum. Os arts. 43 e 44 tratam do projeto político-pedagógico, abrindo às escolas e sistemas de educação a regulação sobre o currículo. Como vimos nos itens “a” e “b” acima, o CEED RS reconhece competência às escolas para elaboração do currículo.
- d) **Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), art. 12, I:** Estabelece de forma explícita e inequívoca que *a incumbência para elaboração do projeto pedagógico cabe aos estabelecimentos de ensino*. Vale lembrar: o art. 24, inciso I, estabelece a carga horária mínima e o art. 26 trata do currículo.
- e) **Constituição Federal de 1988, art. 206, III:** Estabelece como princípio do ensino o “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”, o que embasa a autonomia das escolas em construir um currículo com identidade própria.

Além dos dispositivos acima apresentados, que diretamente defendem a autonomia das escolas na definição dos currículos, há uma série de outros que permitem uma sustentação ainda mais ampla desta competência. Contudo, bastando estes, não há necessidade de mencioná-los novamente, na medida em que já constam no presente trabalho, em especial no capítulo 2.

Expostos os textos legais que garantem o espaço para deliberação e decisão a respeito do currículo às escolas, resta a defesa da disciplina de Metodologia de Estudo no campo legal. Menções sobre a necessidade de formar, já na educação básica, estudantes com autonomia no aprendizado e capacidade crítica não faltam. Os textos geralmente fazem eco à LDB/96, seja repetindo literalmente os artigos que tratam do tema, seja reforçado seu significado. Assim, seguem-se os dispositivos de maior relevância.

- f) **Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), art. 32, I e II, art. 35, II e III:** Tratam da finalidade do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente, explicitando os objetivos de desenvolvimento da “capacidade de aprender”, da “capacidade de aprendizagem” e “da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. É de especial relevância o art. 35, II, ao manifestar a necessidade de preparar o educando para “continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições”.

- g) **Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), art. 2, caput:** Refere o “pleno desenvolvimento do educando” como a finalidade da educação nacional, ocasião em que a temática da autonomia se insere com naturalidade.
- h) **Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), art. 70, I, e 87, III:** O aperfeiçoamento do corpo docente e demais profissionais da educação enquadra-se em despesas de “manutenção e desenvolvimento do ensino”. Assim, as despesas para capacitação de pessoal responsável pela nova disciplina está prevista em lei.
- i) **Constituição Federal art. 206, VII, e 214, III:** Ambos incisos referem-se à qualidade do ensino, garantia de padrão de qualidade e de melhora. Com base nos resultados alcançados por experiência com Metodologia de Estudo, palpáveis e de curto prazo, a recomendação da disciplina integrar o currículo pode basear-se no objetivo geral de melhorar a qualidade de ensino.

Além da defesa da implementação da disciplina – ou mesmo que inicialmente seus conteúdos inseridos em tópicos especiais de outras disciplinas ou na forma de projetos, tal como venho procedendo em diversas escolas – com base na legislação nacional, há um documento internacional da maior relevância que está em absoluta sintonia com os objetivos e práticas aqui sugeridas. Refiro-se ao “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”⁶⁹, presidido por Jaques Delors. Tal documento apresenta como o objetivo maior da educação o Aprender a Conviver, sendo que este se assenta em três premissas: Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a ser. A primeira destas, Aprender a conhecer, é condição para as seguintes, pois para *ser* é preciso *fazer*, e para *fazer* é preciso *conhecer*. Pois é justamente sobre a primeira destas premissas, a mais fundamental e que gera o movimento que culmina no Aprender a conviver, que se desenvolve a disciplina de Metodologia de Estudo. A harmoniza entre a disciplina e o referido requisito para a educação pode ser constatado pela descrição de Jaques Delors sobre o que consiste Aprender a conhecer:

...considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação

⁶⁹ O relatório recebeu o título “Educação, um tesouro a descobrir” e pode ser acessado livremente no site da UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida.⁷⁰

Portanto, ao oferecer aos alunos a oportunidade de tratar da temática “como aprender a aprender”, oferece-se a reflexão sobre nossas potencialidades para agir no mundo, sobre quem queremos ser e, finalmente, que relação construímos com os que nos cercam.

Mesmo assim, a temática do estudo individual poderia parecer a alguns a proposta de um isolamento. O título do curso “Estude Sozinho!”, na forma imperativa, seria um convite para a arrogância. Tal visão estaria equivocada, pelo menos se considerarmos o contexto da educação brasileira, no qual os alunos acreditam serem dependentes dos professores, desprezam o estudo e, não raramente, quando obtêm sucesso nos estudos, adquirem uma arrogância avassaladora, que renova os preconceitos relativos ao estudo: “ele é acessível para poucos iluminados, como eu”. Ora, a proposta que trago é a democratização do estudo individual, que traz consigo a conquista coletiva de potencialidades. O que um grupo de alunos dependentes e com sentimento de incapacidade de aprendizado pode contribuir em discussões em grupo, por exemplo? Quem não reconhece a autonomia dentro de si não é capaz de *dialogar*, mas apenas de receber *monólogos* “dos que sabem”. Estaremos presos à “educação bancária” referida por Paulo Freire⁷¹ até que os alunos descubram que podem aprender sozinhos. Assim, autonomia para aprender não se identifica com auto-suficiência e arrogância, mas sim com diálogo e humildade.

Há, portanto – além de amplo espaço e explícitas recomendações legais para a inclusão de uma disciplina de Metodologia de Estudo – justificativas fortemente embasadas para fundamentar a defesa de tal inclusão.

É com máxima satisfação que se conclui o presente trabalho com convicção de que estamos em um ponto de virada relativamente à educação de nosso país. O interesse pelo tema é crescente, o reconhecimento de sua necessidade é universal, os textos legais estimulam seu desenvolvimento. Agora, por um capricho do destino, uma iniciativa individual com respaldo e apoio coletivo, e recentemente com reconhecimento público, abre o horizonte para uma prática tão revolucionária quanto óbvia. Por que não ensinar a estudar, diretamente, com passos simples, utilizando o material já disponível: livros, lápis, borracha e papel, nada mais?

⁷⁰ UNESCO. DELORS, Jaques (org.). *Educação, um tesouro a descobrir*, p. 13.

⁷¹ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, pp. 65-78.

Pois o óbvio está ajudando milhares de estudantes a redefinir sua relação com o estudo. Neste movimento, incorporam-se os pais, professores e a comunidade escolar. A prática do que é mais básico ao invés do olhar fixo em objetivos longínquos e ambiciosos parece estar constituindo uma nova cultura sobre a educação. Precisamos dessa nova cultura.

É possível afirmar: cabe a nós modificarmos a educação de nosso país. Há, nestas breves páginas, elementos concretos para iniciar um diálogo construtivo, concreto, capaz de fortalecer as instituições de ensino a partir da comunidade escolar. Cabe a nós iniciarmos o movimento cientes de que a mudança é sim possível. As ferramentas estão aqui, prontas para serem acionadas.

Sigamos em frente, todos, unidos pela educação!

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. Disponível em <<http://www.culturabrasil.pro.br/cda.htm#nausea>> Acesso em 20/10/2010.
- BAKOS, Margaret M.; CASIRO, Ieda B.; PIRES, Leticia de A. (org.). *Origens do ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Sílvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BRAIK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. *História das cavernas ao terceiro milênio*. Moderna, São Paulo, 2007.
- BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. *Emenda Constitucional 1 de 17 de outubro de 1969*. Altera a redação da Constituição de 1967. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. *Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009*. Dá nova redação aos arts. 208, 211, 212 e 214 da CF/88 e acrescenta §3º ao art. 73 do ADCT. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. *Lei 9.131, de 24 de novembro de 2005*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 3, de 28 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866> Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866> Acesso em 27/10/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB n. 4/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

- Fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866> Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB n. 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866> Acesso em 27/10/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio 2000. Disponível em <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 27/10/2010.
- BURNS, Edward M. *História da Civilização Ocidental*. Porto Alegre, Globo, 1973.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. (9. ed.). Petrópolis: Vozes, 2003.
- CURY, C. R. J. *Categorias políticas para a educação básica*. Apud: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio 2000. Disponível em <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 27/10/2010. p. 50.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 243 de 7 de abril de 1999*. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em <<http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>> Acesso em 27/10/2010.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEED RS. 323/99*. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em <<http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>> Acesso em 27/10/2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra: São Paulo, 2005.
- GARCIA, Emerson. *O direito à educação e suas perspectivas de efetividade*. Disponível em <<http://jusvi.com/artigos/2183>> Acesso em 20/09/2010.
- HOBBSAWN, Eric. J. *A Era das Revoluções, 1789 – 1848*. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

- JAEGGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego* (3. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. *Anthropology from a pragmatic point of view*. In.: KANT. *Anthropology, History and Education* [The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant]. Cambridge, UP, 2007.
- KANT, Immanuel. *Lectures in pedagogy*. In.: KANT. *Anthropology, History and Education* [The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant]. Cambridge, UP, 2007.
- LOUDEN, Robert B. *General Introduction*. In.: KANT. *Anthropology, History and Education* [The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant]. Cambridge, UP, 2007.
- MARX, ENGELS. *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre, L&PM, 2002.
- MELLO FILHO, José Celso. *Constituição federal anotada*. (2 ed.). São Paulo: Saraiva, 1986.
- MENDES, Fábio Ribeiro. *Revolução no Aprendizado, Autonomia e Hábito de Estudo*. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocência M.; BRANCO, Paulo G. G. *Curso de direito constitucional*. 3. ed. rev.atual. São Paulo: Saraiva, 2007.
- MESSEDER, Hamurabi. *Entendendo A LDB - Lei De Diretrizes e Bases da Educação*. Rio de Janeiro: Campus, 2009.
- MONTEIRO, Eduardo C. Introdução à edição brasileira. In. LOYOLA, Inácio. *Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola*. São Paulo: Masdras, 2004
- MORAES, Alexandre de. *Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional*. São Paulo : Atlas, 2002
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na Idade Média*. São Paulo: EPU, 1979.
- OEA. *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem* (Bogotá, 1948). Disponível em < <http://www.oas.org/pt/>> Acesso em 02/09/2010.
- OLIVEIRA, Valtênio Paes de. *LDBEN: comentada*. Porto Alegre: Redes, 2009.

- ONU. *Declaração dos Direitos da Criança* (1959). Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm/> Acesso em 02/09/2010.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> Acesso em 02/09/2010.
- PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. (7. ed.) São Paulo: Ática, 2000.
- PLATÃO. *Vida e Obra [os pensadores]*. São Paulo, Nova Cultural, 1996.
- ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SILVA, José Afonso da. *Comentário contextual à constituição*. São Paulo: Malheiros, 2005.
- SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. (20. ed. rev.atual.) São Paulo: Malheiros, 2002.
- SILVA, Maria Beatriz G. *Diretrizes curriculares para a educação infantil*. Disponível em <www.pead.faced.ufrgs.br/sites/.../diretrizes_curriculares.pdf> Acesso em 18/10/2010.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei n.9.394/96*. São Paulo: Pioneira, c1997.
- TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*. (2. ed. rev. ampl.) São Paulo: Saraiva, 2003.
- UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1998). Disponível em <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 02/09/2010
- UNESCO. DELORS, Jaques (org.). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470> Acesso em 20/10/2010.
- ZERO HORA, *Projetos no Congresso incham currículo escolar*. Porto Alegre, 27 set. 2010, p. 37.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências?* Porto Alegre: Artmed, 2009.