

Significados da parceria com ONGs como estratégia de divulgação dos PCNs: o caso do Projeto de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental de Goiás e suas apropriações curriculares

CATARINA MENEZES*

Com base no estudo acerca do processo de produção dos PCNs de História¹, compreendemos o documento curricular como um campo de tensões (MARTINS, 2002 e SILVA, 1990), com destaque à figura do Estado e da academia como sujeitos dessa construção conflituosa; mas nos perguntamos sobre como tal proposta é apresentada para o professor. Quais os debates que envolveriam a relação do material com esse sujeito e com a realidade escolar?

Movidos por tal inquietação, aprofundamos nossos estudos em uma das estratégias do Governo Federal para a divulgação do conjunto do material, ou seja, uma das maneiras pelas quais os professores entraram em contato com os PCNs: a parceria entre a esfera pública e organizações não governamentais.

Nesse sentido, procuramos perceber qual lugar e as problemáticas que envolvem a atuação das ONGs dentro do processo de divulgação daquele documento curricular. Articulamos tal debate com a experiência específica do *Projeto de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental de Goiás* da ONG Cenpec, através do qual analisamos as releituras curriculares do projeto e da disciplina de História produzidas nesse processo.

* O presente texto é resultado do trabalho monográfico de conclusão do curso de Graduação na Universidade Federal de São Paulo, desenvolvido sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Rita de Almeida Toledo durante 2010 e apresentado em banca em dezembro desse mesmo ano.

¹ O referido estudo foi feito através da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida em período anterior ao trabalho aqui apresentado (entre julho de 2009 e 2010), sob o título de “Perspectivas sobre o ensino de História: relações de memória e identidade na História proposta pelos PCNs” e orientação do Prof. Dr. Glaydson José da Silva. Tendo em vista que os PCNs são um referencial curricular nacional e que tomam a questão da construção da identidade individual, coletiva e nacional como fundamentos do ensino de História, perguntávamos-nos sobre qual identidade nacional pretendem construir e como propõe que isso seja desenvolvido. Nesse sentido, nos propusemos a analisar como o documento (“Introdução aos PCNs” e “PCNs de História do Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos”) trabalha com as noções de memória e identidade, a fim apreender sua compreensão sobre a História.

No desenrolar de nossa experiência, compreendemos os PCNs como um currículo situado ao mesmo tempo em dois lugares em certa medida contrapostos, mas que tiveram sua articulação na elaboração e expressão do documento.

Falamos da presença da questão do ensino de história como ponto forte dos debates que vinham se firmando desde a década de 1970 e que fundamentaram o processo das renovações curriculares que marcaram a experiência de diversos estados brasileiros na década de 1980 (CORDEIRO, 1994, p. 2-30), nos quais estavam envolvidas figuras como Yara Prado (coordenadora da CENP) e Circe Maria Fernandes Bittencourt (membro da primeira geração formada em Prática de Ensino em História), as quais também viriam associar-se ao projeto de construção do parâmetro curricular nacional.

Este referencial, como se pode perceber pelo próprio nome a ele dado - o qual é preciso entender sem naturalidade - retoma e traz para si as lutas anteriores travadas em âmbito regional. Isto é feito não apenas pela adoção de abordagens como a história temática, característica do estado de São Paulo, por exemplo, mas também pelo elemento da flexibilidade nas relações entre as práticas curriculares e os currículos prescritos (BRASIL, 1998, p.5, 49, 50) que, portanto, eram colocados regionalmente e agora também no plano nacional, como parâmetros flexíveis para o uso em sala de aula e não normas enrijecedoras.

Sendo assim, identificamos uma “relação regional-nacional-regional”, em que propostas curriculares estaduais são reapropriadas por uma nacional, que assim também será ao retornar para cada estado, num processo caracterizado tanto por novas perspectivas, quanto pela liberdade/flexibilidade.

Essa relação, por outro lado, no contexto dos PCNs, é perpassada também pela esfera internacional, visto que também é fruto das políticas educacionais da década de 90. Vinculadas ao Banco Mundial, são desenvolvidas para além de fronteiras regionais ou nacionais, dirigem-se a diversos países da América Latina no contexto da globalização, entendida como meio de obter educação de qualidade através de referenciais mercadológicos de gerenciamento (OLIVEIRA, 2004 e EVANGELISTA; SHIROMA, 2007)

O currículo de 1997, pensando nas considerações de Michel de Certeau (2007), representa uma formalidade, - visto o caráter de modernidade, exemplo e excelência que

carrega, além, principalmente, do próprio lugar de poder que ocupa – e apresenta o discurso prático de flexibilidade como um de seus principais dispositivos. Considerando as relações identificadas, feitas por leituras e re-leituras de um processo regional-nacional-regional, perpassado por políticas internacionais, as perguntas que nos colocamos são: como esse material volta para a esfera estadual e é apresentado aos professores, quais problemáticas despontam nesse processo e quais as possíveis apropriações produzidas?

A partir do Relatório de Gestão da Secretaria do Ensino Fundamental, vimos que a divulgação dos PCNs foi feita em várias direções, sendo elas: a entrega do material aos professores; o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD); além da parceria entre as Secretarias de Educação e Universidades, bem como com Organizações Não Governamentais (BRASIL, 2001, p. 4).

Olhando para as especificidades do processo de elaboração do documento, optamos por estudar o lugar ocupado pelas ONGs na divulgação dos PCNs em meio às práticas de descentralização e terceirização das funções do Estado.

Ressaltamos, assim, o paradoxo (ARRUDA, 2007) que caracteriza suas ações, tendo em vista: a articulação destas instituições com os interesses da sociedade civil, mas também o fato desta parceria servir como mais uma forma do Estado transmitir suas obrigações perante a educação para a sociedade, assim como a responsabilização da própria comunidade escolar por problemas que envolvem o sistema educacional como um todo e que, portanto, são de responsabilidade daquele. (TORRES, 1998)

Identificamos a constante auto-afirmação no discurso das ONGs como representantes da sociedade civil, como instituições que dariam voz aos interesses da mesma em sua articulação com as políticas do Estado e, especificamente, as educacionais.²

No entanto, problematizamos o lugar ocupado por elas através do diálogo com Michel de Certeau (2007) e André Chervel (1990), concluindo que agem na produção de

² Fazemos tal colocação com base em nossa pesquisa ao site de algumas dessas instituições, especialmente a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG); a ONG Ação Educativa; o Instituto Paulo Freire; dentre outras ligadas à educação. Nesse movimento, percebemos a colocação de princípios comuns, como o de participação, entendida como: “atuação da sociedade civil nos espaços de decisão, por meios institucionalizados ou não, de mecanismos de democracia direta ou participativa”. In: Assembléia Geral da ABONG. **Carta de princípios**. São Paulo, 19 de março de 2010. Disponível em: http://www.abong.org.br/quem_somos.php

indicações e programas sobre/para as artes de fazer das disciplinas escolares. Sendo assim, podem ser identificadas como lugares de poder que agem na esfera das finalidades de objetivo, pois o debate sobre o ensino de História praticado coloca-se no sentido do questionamento e revisão dele feitos, sendo atribuídas novas expectativas, com as quais o professor poderá entrar em contato e delas reapropriar-se segundo as finalidades de sua própria realidade escolar.

Ademais, continuando a pensar no contexto do Cenpec, podemos dizer que se trata de uma instância representativa de lugares de poder maiores do que ele, no caso, o governo estadual de Goiás e também o Federal, os quais se utilizaram do dispositivo (maneiras de se efetivar) da aliança com outros lugares, responsáveis por difundir seu querer e poder, o que significa um processo de pulverização de lugares de poder para expressar suas exigências.

Tal observação permite que percebamos a relação entre a posição ocupada por esta instituição como um “micro” lugar de poder articulado com instâncias maiores e, nesse sentido, também perante a conjuntura do qual faz parte, ligada ao processo de descentralização dos projetos voltados à educação.

Tendo compreendido o papel dessas instituições no processo de divulgação dos PCNs, identificamos a postura do Cenpec como ponto de encontro entre os diferentes interesses envolvidos na relação com as políticas educacionais, seja pela busca de financiamento exterior ou pelo atendimento às necessidades e reivindicações sociais relativas à educação.

A fim de observar as apropriações da proposta geral e de ensino de História dos PCNs, produzidas nessa dinâmica, analisamos o projeto de Reorientação Curricular desenvolvido pela ONG Cenpec.

Sua elaboração não nasce como uma proposta isolada, mas vem em consonância com os Programas de Aceleração da Aprendizagem, desenvolvidos com o apoio federal através da parceria entre a ONG e as Secretarias da Educação de diversos estados do país, incluindo o de Goiás.

Desenvolvido pela primeira vez a pedido da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o projeto de Aceleração voltava-se para os alunos do Ensino Fundamental I e teve duração de 1996 a 1998. Em 1997, começaram uma parceria com a SEE do Paraná pautada nas mesmas bases, mas destinada a alunos do Fundamental II.

No entanto, para além dessa primeira experiência, observamos que seus resultados ganharam reconhecimento por parte do MEC, que na mesma época implementava uma política de fomento a programas de correção de fluxo escolar, e resolveu apoiar e expandir em nível nacional os projetos até então feitos pela ONG naqueles dois estados. Como explica o próprio CENPEC na descrição feita do Programa, na base virtual do CRM (Centro de Referência a Memória):

O Programa de Aceleração da Aprendizagem do Ministério de Educação visava inicialmente corrigir o fluxo escolar dos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. A pedido do Ministério, a SEE/SP cedeu ao MEC os direitos e os meios para reprodução e impressão do material para alunos e professores. O Programa do MEC contou com a adesão de vários estados e municípios, que recebiam verba para reprodução do material e se comprometiam a organizar seus próprios programas de capacitação de professores. Em 1998, já se registravam as adesões de 24 estados e 719 municípios do país.

Destes, os estados de Acre, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia, além de inúmeros municípios, entraram em contato com o Cenpec, solicitando assessoria para implantação do Projeto, de 1ª a 4ª série; Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e São Paulo, de 5ª a 8ª, e, em muitos casos, o desenvolvimento da formação continuada dos professores. (CRM, 2010 – grifo nosso)

Considerando as experiências até então desenvolvidas, a SEE de Goiás, que também participara do *Aceleração*, decidiu firmar nova parceria com o CENPEC em 2004, mas agora a fim de estender as ações em torno da revisão curricular para o conjunto do Ensino Fundamental, indo além das classes de correção de fluxo. Na apresentação feita do novo projeto, chamado de *Reorientação Curricular no Ensino Fundamental no Estado de Goiás*, seu Histórico é assim colocado:

*Em função do resultado positivo alcançado com o Projeto Correção de Fluxo – Acelera Goiás II, desenvolvido em parceria com o Cenpec entre 2001 e 2002, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás convidou a instituição, no ano de 2004, para participar da concepção de uma **nova ação para ampliar a discussão curricular para toda a rede**, composta por 1006 escolas. Foi então pensada a 1ª etapa do projeto *Reorientação Curricular*. (CRMa, 2010 – grifo nosso)*

Em comparação, portanto, com a experiência inicial do Projeto de Aceleração destinado também a alunos de 5ª a 8ª série com defasagem idade-série, desenvolvida no Paraná, a diferença que se coloca quanto a Goiás, a partir de 2004, é que esse estado solicita que o referencial do trabalho de correção de fluxos - lá também realizado, desde 2001- seja estendido para todo o Ensino Fundamental Regular.

Sendo esse novo projeto pautado, portanto, nas perspectivas do anterior, cabe notarmos as relações entre ambos, observando também o fato do projeto de Aceleração

ter sido produzido a partir de 1996, mesma época do processo de elaboração dos próprios PCNs. Sendo assim, qual referencial curricular possui o Cenpec para a construção deste projeto? Há alguma mudança das perspectivas de História adotadas após a publicação do referencial nacional? Se sim, como ele foi incorporado no debate e, finalmente, de que forma é apropriado na proposta de Reorientação de Goiás?

Com base na análise comparativa desenvolvida acerca das duas fontes documentais (Programa de Aceleração de Aprendizagem do Estado do Paraná e Projeto de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental de Goiás) e a proposta dos PCNs, destaquemos, então, os principais aspectos com os quais trabalhamos.

Primeiramente, identificamos a forte semelhança quanto aos princípios educacionais, didático-pedagógicos e teórico-metodológicos, assim como em relação às perspectivas sobre o ensino de História (CENPEC, 1998, p. 29 e GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 196). No entanto, ressaltamos que as propostas da ONG olham para tais referenciais procurando dar a eles um caráter de viabilidade ante a realidade educacional, dizendo abarcar as vozes que dela partem. Vemos tal estratégia como uma releitura, já que os PCNs pouco se referem à prática escolar, indicando apenas que sejam feitas as apropriações necessárias, mas sem considerar as possibilidades desse movimento e os sujeitos nele envolvidos.

Na proposta do projeto de Aceleração é possível perceber claramente elementos que posteriormente iremos encontrar como fundamentos aos PCNs, enquanto que no projeto de Reorientação temos referência direta ao material e, especialmente, a colocação dos mesmos princípios, feita como que por um parafrasear e menos por meio de citações diretas.

Dessa forma, são reforçadas as idéias de consideração do aluno como agente do processo de construção do conhecimento, sendo fundamental o reconhecimento e trabalho a partir de seus conhecimentos prévios; a interdisciplinaridade; transversalidade; a valorização das habilidades de leitura e escrita como um aspecto que deve perpassar todas as disciplinas; e o desenvolvimento dos elementos conceituais, procedimentais, atitudinais, das habilidades e competências.

Essas e outras idéias presentes nos três documentos aparecem na proposta do Paraná da seguinte maneira:

(...) utilizar as diferentes linguagens (...) meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (CENPEC, 1998, p. 9-10)

Enquanto os referenciais de Goiás trazem que:

*No sentido de valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos e não o simples acúmulo de informações, as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental indicam, aos profissionais que atuam na educação (...) alguns encaminhamentos, como por exemplo: a leitura e a produção de textos em todas as áreas do conhecimento, o respeito à cultura local e juvenil, bem como o desenvolvimento de habilidades, considerando o estudante sujeito de sua própria formação, assumindo sua responsabilidade como participante no processo de aprendizagem.*³ (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 11)

No caso específico da área de História, também podemos identificar significativos diálogos, especialmente: a crítica à História dita tradicional; a opção pelo trabalho com a História Temática; a consideração da realidade do aluno e a perspectiva investigativa que alia ensino e pesquisa para construção do conhecimento histórico; o trabalho com diferentes tipos de fontes, leituras e versões sobre a experiência vivida; a formação para a percepção crítica das relações sociais no tempo, percebendo relações de semelhança-diferença, continuidades-rupturas; e posicionamento perante a realidade presente. Desse modo, as propostas de 1996 e 2004 colocam, respectivamente, que:

O ensino de História (...) procura também construir e reconstruir com o aluno um saber que tenha sentido no contexto das suas experiências e de seu grupo social. Ensinar História, portanto, é criar a possibilidade de investigação, não separando ensino e pesquisa, aprendizagem e pesquisa. (CENPEC, 1998, p. 29)

(...) Assim, devem ser feitos recortes históricos e didáticos que possibilitem a compreensão e a interpretação da realidade histórica em suas múltiplas inter-relações, num enfoque voltado para a percepção das transformações e resistências. O processo histórico constitui um instrumento para a compreensão de conceitos aplicáveis às diferentes realidades em suas temporalidades. (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 196)

³ As citações apresentadas oferecem uma pequena síntese de princípios das respectivas propostas, mas os pontos por nós identificados como comuns podem também ser percebidos em momentos pontuais dos textos, como, no projeto de Aceleração: habilidades de leitura e escrita (p. 15); destaque ao papel do aluno e também a noções que depois serão tomadas como referência dos PCNs, quais sejam, as habilidades e competências (p. 14); a interdisciplinaridade (p.15-16), o uso de variadas fontes de informação (p.20). Naquele de Reorientação, o principal momento em que se apresentam tais relações é no subitem: “Princípios que fundamentam a implementação das matrizes curriculares”, que vai da página 12 a 15.

Através da análise da documentação, percebemos, então, que a fala dos integrantes da coordenação pedagógica do Projeto de Reorientação - entrevistados para a pesquisa - se confirma em relação às aproximações já existentes entre a proposta de Aceleração e o que depois viriam a constituir os PCNs, assim como entre esses e o próprio projeto de Reorientação.

Notamos que ambos os projetos consideram os referenciais curriculares oficiais, mas com vistas a objetivos diferentes. No caso do Paraná, coloca-se a tentativa de efetivação das bases curriculares estaduais de 1992, que são abordadas como “referencial central” (CENPEC, 1998, p. 14) para a orientação da prática escolar. O projeto de Reorientação age no sentido contrário, pois dialoga com a documentação oficial nacional, mas não numa relação direta, torna-se um meio para elaboração de um referencial que pudesse conferir relativa unidade ao ensino daquele estado. (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 194)

Dessa forma, enquanto um parte do currículo básico estadual para guiar as ações educativas, o outro procura construir este referencial através da elaboração de seqüências didáticas sugeridas pelos professores do local. Diante da revisão curricular regional que envolveu o ensino de História (BITTENCOURT, 2006), levantamos a hipótese de que a recorrente menção às bases curriculares do Estado do Paraná esteja articulada com as discussões em torno do ensino de História, que vinham da década de 70, expressando-se nas reformas regionais que perpassaram os anos 80, chegando também aos próprios PCNs de História. Percebemos também, através do aspecto levantado, a expressão das relações regional-nacional-regional, abordadas anteriormente.

Observamos, ainda, que os dois projetos, assim como os PCNs, procuram fornecer indicações aos problemas escolares. No entanto, o material de Goiás diferencia-se daquele do Paraná, pois aborda a questão das dificuldades para realização da proposta, através de direcionamentos feitos a gestores, coordenadores e professores. Identificados os problemas, tais sujeitos seriam responsáveis/ responsabilizados pelos encaminhamentos necessários para solucioná-los.⁴ Sem qualquer menção a questões estruturais, diferente do que ocorre no caso do Paraná⁵, aproxima-se, contudo, da

⁴ Ver: intervalo entre as páginas 20 e 27, acerca da “Política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação.” (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009).

⁵ No material de 1998, essa questão é constantemente reforçada ao longo de todo texto e possui um tópico

postura presente nos PCNs, pois tal aspecto não é colocado no plano das preocupações deste documento, já que sua recomendação acerca da utilização do material limita-se à indicação de que sejam feitas as adaptações necessárias a cada realidade local. (BRASIL, 1998, P. 86). Tais considerações nos permitem, assim, confirmar a percepção da ONG como lugar de poder que procura oferecer soluções sobre algo que pensa conhecer segundo o que vê de fora.

A ponderação que fazemos da análise dessa experiência, portanto, é que ela nos permite visualizar tensões internas a uma instituição que ouve a voz vinda da escola, mas dela se utiliza da maneira que julga apropriada, reforçando o lugar de poder que ocupa. Considerando as relações entre os planos macro e micro, também pudemos ver a apropriação do parâmetro nacional pensado regionalmente. Ademais, ações como encontros de formação de professores e produção de material didático estavam contidas no projeto realizado pela ONG, o que seria de responsabilidade da própria Secretaria da Educação e que nos mostra como atuou a política do Estado Mínimo no caso estudado.

Por fim, apreendemos que a estratégia de divulgação estudada, assim como o próprio currículo, deve ser compreendida perante as tensas relações sociais que a envolvem. Em meio aos debates e problemáticas relacionados a esse processo, atentamos à impossibilidade do enquadramento de tal estratégia em representações do positivo ou negativo, tentando compreendê-la na historicidade em que se faz.

REFERÊNCIAS

Assembléia Geral da ABONG. **Carta de princípios**. São Paulo, 19 de março de 2010. Disponível em: http://www.abong.org.br/quem_somos.php. Último acesso em 24/11/2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernanda. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História” In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>

específico para sua discussão, intitulado: “O Projeto, o sistema de ensino, a escola e a comunidade”. Ver: CENPEC, 1998, p. 25.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao-basica&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&option=com_content&view=article

CENPEC. **Ensinar e Aprender – Impulso Inicial (História)**. São Paulo, 1998. Disponível em: http://2.cenpec.org.br/memoria/uploads/F298_067-05-00005%20EnsiAprendImpIniHistoria.pdf

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, Panonica, nº 2, p. 177-229.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico** – as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e de oitenta. São Paulo, 1994. (Tese de Mestrado em Educação na USP), p.2-30.

DE CERTEAU, Michel. “Introdução”. In: **A invenção do cotidiano**. 13ª ed. Rio de Janeiro (Petrópolis): Vozes, 2007, v.1.

Descrição do “Programa de Aceleração de Aprendizagem”. In: **Centro de Referência e Memória (CRM)**: base de dados desenvolvida pelo CENPEC, com a descrição e alguns documentos dos projetos por eles desenvolvidos. Disponível em: <http://2.cenpec.org.br/memoria/index.php>. Último acesso em: 29 de outubro de 2010

Descrição do “Projeto Reorientação Curricular no Ensino Fundamental no Estado de Goiás”. In: **Centro de Referência e Memória (CRM)**: base de dados desenvolvida pelo CENPEC, com a descrição e alguns documentos dos projetos por eles desenvolvidos. Disponível em: <http://2.cenpec.org.br/memoria/index.php>. Último acesso em: 29 de outubro de 2010.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. “Professor: protagonista e obstáculo da reforma”. **Educação e Pesquisa**, vol.33, n.3, pp. 531-541, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate – Matrizes Curriculares**. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADE RNO%205.pdf>

HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista - SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. “Formação de professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec”, p. 158-172. In: **Em aberto: Programas de correção de fluxo escolar**. Brasília, v.17, janeiro de 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. “Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

SILVA, Marcos Antônio da; ANTONACCI, Maria Antonieta M. “Vivências da contramão – Produção de Saber Histórico e Processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º graus”. In: SILVA, Marcos Antônio da (org.). “História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem” **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n. 19, setembro de 1989 - fevereiro de 1990.

TORRES, Rosa María. “Tendências da formação docente nos anos 90”. In: WARDE, Miriam Jorge (org.) **II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas**. São Paulo, Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC de SP, 1998, p. 173-191.

ANEXOS

Links de acesso ao conjunto dos materiais produzidos pelo CENPEC nos projetos com os quais trabalhamos:

- Programa de Aceleração da Aprendizagem no Paraná (1997-1998)

- Conjunto do material:

<http://2.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.7&id=106>

- Descrição do Projeto:

<http://2.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view&id=106>

“O material produzido pelo Cenpec para alunos de 5ª a 7ª série do Paraná, “Ensinar e Aprender”, também estava disposto em quatro volumes, porém destinava-se a professores especialistas das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, complementados por fichas, cartazes e jogos para os alunos.”⁶

- Caderno Ensinar e Aprender – Impulso Inicial (História):

http://2.cenpec.org.br/memoria/uploads/F298_067-05-00005%20EnsiAprendImpIniHistoria.pdf

- Projeto de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental do Estado de Goiás

- Conjunto do Material

<http://2.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.7&id=237>

- Descrição do Projeto

<http://2.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.0&id=237>

- Caderno 5: Matrizes Curriculares

<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>

⁶ Descrição do “Projeto de Aceleração de Aprendizagem – 5ª a 8ª séries – Correção de Fluxo”. Centro de Referência e Memória (CRM): base de dados desenvolvida pelo CENPEC, com a descrição e alguns documentos dos projetos por eles desenvolvidos.

Disponível em: <http://2.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.7&id=106>