UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE RABELO MARQUES

NEOLIBERALISMO EDUCATIVO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESCOLA BÁSICA (1998- 2013)

CAMPO GRANDE-MS
2016

ALINE RABELO MARQUES

NEOLIBERALISMO EDUCATIVO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESCOLA BÁSICA (1998- 2013)

Relatório de dissertação apresentado ao Curso de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Fabiany de Cássia Tavares Silva.

CAMPO GRANDE-MS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Marques, Aline Rabelo

NEOLIBERALISMO EDUCATIVO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESCOLA BÁSICA (1998- 2013)/Aline Rabelo Marques . – Campo Grande, 2016.

224p.

Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais/*Campus* de Campo Grande.

1. Escola Básica. 2. Currículo. 3. Desenvolvimento Curricular.
4. Neoliberalismo Educativo.

I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares.

ALINE RABELO MARQUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Orientadora

_____

Prof. Dra.
Membro Titular da Banca

_____

Prof. Dra.
Membro Titular da Banca

_____

Prof. Dra.
Membro Suplente da Banca

Campo Grande, _____de _____de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o início de tudo. O Mestre dos mestres que me presenteou com este tempo de grandes oportunidades.

Agradeço àqueles que são para mim lugar sempre seguro. Meus cúmplices de vida Ana Cristina (mãe) e David (“bomdrasto”). Minha fiel incentivadora Louise Danielle (prima, tia, irmã). O irmão mais doce, Philipe. A forte dona Nilce (vó) e a carinhosa dona Nilza (tia-avó).

Agradeço a minha orientadora, Fabiany, pela profícua parceria. Assumo a responsabilidade pelo que foi produzido, mas enfatizo que não seria possível sem sua generosidade intelectual. Obrigada por acreditar em mim e escolher me acompanhar nos primeiros passos da vida acadêmica.

Aos amigos compreensivos que entenderam os períodos de ausência.

Agradeço ao Filipe Breder pelo apoio, incentivo, compreensão e companheirismo.

Agradeço à Bianca Iglesias que atenciosamente contribuiu com correções de Língua Portuguesa e normas técnicas.

Encerro, voltando a agradecer a Ele, que converge em si mesmo o fim de todas as coisas. Se houver algum reconhecimento pelo trabalho aqui produzido, que seja destinado ao único que tem direito. Ao Senhor, toda honra, todo aplauso, todo elogio. Toda glória para aquele que está acima de qualquer titulação.

“Meu povo está arruinado por falta de conhecimento.”
Oséias 4:6

“Defenda os que não têm voz
e os direitos dos excluídos.
Defenda a justiça!
Aja em favor do pobre e do necessitado.”
Provérbios 31:8-9

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Nesse contexto, esta dissertação analisa a relação entre a Escola Básica brasileira e os processos de escolarização em finais do século XX, organizados na publicação de um conjunto de documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – publicados entre os anos finais do século XX e os primeiros do século XXI, mais especificamente entre 1998 e 2013. Os movimentos de inaugurações e reformulações que atingiram as diferentes instâncias de poder (do supranacional ao local) tiveram por princípios norteadores concepções próprias do campo econômico, especialmente de matriz neoliberal e da Teoria do Capital Humano (TCH). Todavia, no campo educativo, os delineamentos neoliberais assumiram contornos específicos, o neoliberalismo educativo. Já os princípios da Teoria do Capital Humano traduziram-se na incorporação das Teorias das Competências, provocando um possível colapso dos fundamentos da educação e a refundação dos princípios de seleção e distribuição, configurando-se naquilo que identificamos por neoliberalismo educativo. O exercício de investigação está organizado tendo como objetivo, compreender o discurso ideológico que possivelmente alimentou o colapso na intencionalidade de seleção dos conhecimentos, discutindo como os documentos curriculares propostos a partir da reforma curricular dos anos de 1990 discutiram o tripé escola, conhecimento e avaliação. Diante disso, a hipótese delineada é a de que este conjunto de documentos curriculares traduzidos em discursos oficiais apresentam delineamentos interessados e endereçados, oriundos da ideologia neoliberal, aos processos de escolarização.

Palavras-chave: Escola Básica. Currículo. Desenvolvimento Curricular. Neoliberalismo Educativo. Distribuição de conhecimentos.

ABSTRACT

This paper is part of a research program of/on Research and Study Group "Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar" (OCE), which takes as study object curricular documents produced for formal and non-formal education spaces, understood as schooling instance, with explicit educational objectives and intentional institutionalized action, structured and systematic; and as a possibility production, selection and distribution outside the curricular framework of traditional education, respectively. In this context, this work examines the relationship between Brazilian Basic Education and the schooling process in the late twentieth century, organized in the publication of a set of national curricular documents – "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental" (PCN), "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (RCNEI) y "Diretrizes Curriculares Nacionais" (DCN) – published in between the late twentieth and early twenty-first century, more specifically between 1998-2013. The movements of openings and reformulations that have reached different levels of power (from supranational to local) had by guiding principles their own conceptions of the economic field, especially from neoliberal matrix and the Human Capital Theory (HCT). However, in the educational field the neoliberal designs have taken specific contours, educational neoliberalism. As the principles of Human Capital Theory resulted in the incorporation of the Skills Theories, causing a possible collapse of the foundations of education and rebuilding of selection and distribution principles. The investigation exercise is organized with the aim to understand the ideological discourse, discussing how the proposed curricular documents starting from the curriculum reform of the 1990s, discussed the school tripod, knowledge and evaluation. Therefore, the outlined hypothesis is that this set of curricular document in official speeches feature interested and addressed designs outlines, arising from the neoliberal ideology, to the schooling process.

Keywords: Basic School. Curriculum. Curricular Development. Educational Neoliberalism. Knowledge Distribution.

RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigaciones del/en el "Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar" (OCE), que toma como objetos de estudios documentos curriculares que se produjeron para los espacios de la educación formal y no formal, que se entienden como instancia de formación escolar, con objetivos educativos explícitos y acción intencional institucionalizada, estructurada y sistemática; además como una posibilidad de producción, selección y distribución del conocimiento externamente a las estructuras curriculares de la enseñanza tradicional, respectivamente. En este contexto, este trabajo analiza la relación entre la Escuela Básica brasileña y los procesos de escolarización a finales del siglo XX, organizados en la publicación de un conjunto de documentos curriculares nacionales – "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental" (PCN), "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (RCNEI) y "Diretrizes Curriculares Nacionais" (DCN) – que se publicaron entre finales del siglo XX y principios del XXI, concretamente entre 1998 y 2013. Los movimientos de inauguraciones y reformulaciones que alcanzaron las distintas instancias del poder (de lo supranacional hasta lo local) tuvieron por principios rectores concepciones propias del campo económico, especialmente de matriz neoliberal y de la Teoría del Capital Humano (HCT). Sin embargo, en el campo educativo los diseños neoliberales adquieren contornos específicos, neoliberalismo educativo. De otro lado, en los principios de la Teoría del Capital Humano se tradujeron en la incorporación de las Teorías de las Competencias, provocando un posible colapso de los fundamentos de la educación y la refundación de los principios de selección y distribución. El ejercicio de investigación se ha organizado teniendo como objetivo, comprender el discurso ideológico que posiblemente ha alimentado el colapso en la intencionalidad de selección de los conocimientos, presentando como los documentos curriculares, propuestos desde la reforma curricular de los años 1990, discutieron la tríade escuela, conocimiento y evaluación. Eso expuesto, la hipótesis delineada es la de que este conjunto de documentos curriculares que se han traducido en discursos oficiales presentan delineamientos interesados y direccionados, oriundos de la ideología neoliberal, a los procesos de escolarización.

Palabras-clave: Escuela Básica. Curriculum. Desarrollo Curricular. Neoliberalismo Educativo. Distribución de Conocimientos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações na base de dados da BDTD (primeiras aproximações) 19
Quadro 2 - Teses na base de dados da BDTD (primeiras aproximações) 24
Quadro 3 - Dissertações para análise de conteúdo 209
Quadro 4 - Teses para análise de conteúdo 210
Quadro 5 - Estado do Conhecimento - Categoria "Currículo" 210
Quadro 6 - Estado do Conhecimento - Categoria "Educação Básica" 213
Quadro 7 - Estado do Conhecimento - Categoria "Distribuição de Conhecimento" 214
Quadro 8 - Estado do Conhecimento - Categoria "Conhecimento" 214
Quadro 9 - Estado do Conhecimento - Categoria "Qualidade" 218
Quadro 10 - Estado do Conhecimento - Categoria "Avaliação" 221
Quadro 11 - Objetos de pesquisa 224

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmera de Educação Básica

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPS - Coordenação de Planejamento Setorial

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IC - Iniciações Científicas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organizações para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OCE - Observatório de Cultura Escolar

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

TCC - Trabalho de Conclusão do Curso

TCH - Teoria do Capital Humano

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS..... 11

1 DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E A ESCOLA BÁSICA NOS ANOS 1990: EXPRESSÕES DO NEOLIBERALISMO EDUCATIVO..... 50

1.1 A ESCOLA BÁSICA NOS ANOS 1990 E OS CONTORNOS DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR..... 51

1.2 O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR ENTRE O COLAPSO DOS FUNDAMENTOS E A REFUNDAÇÃO DE PRINCÍPIOS DA SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS..... 80

2 DOCUMENTOS CURRICULARES NA/PARA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: PROCESSOS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS..... 92

2.1 OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR..... 93

2.2 A ESCOLA, DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS E AVALIAÇÃO OU SUBSÍDIOS PARA A RECONSTRUÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS..... 110

2.2.1 A escola na perspectiva do desenvolvimento curricular..... 110

2.2.2 A distribuição de conhecimentos na perspectiva do desenvolvimento curricular..... 115

2.2.3 A Avaliação na perspectiva do desenvolvimento curricular..... 128

3 NEOLIBERALISMO EDUCATIVO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: À PROCURA DE UMA BASE CONSENSUAL NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS (OU NOTAS FINAIS)..... 138

REFERÊNCIAS..... 182

APÊNDICES..... 209

NOTAS INTRODUTÓRIAS

"[...] el estudio de las relaciones entre poder social y educación."
(APPLE, 1997, p. 8)

As primeiras aproximações à pesquisa tiveram início no curso de Graduação em Pedagogia, por meio da realização de duas Iniciações Científicas (IC), entendidas como instrumentos privilegiados de aprendizagens sobre os espaços e tempos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, particularmente, sobre os objetos escolhidos, isto é, a escola e o currículo.

A partir de leituras propostas no Observatório de Cultura Escolar (OCE) e em um primeiro plano de IC, os estudos sobre as possibilidades de diferenciação curricular, suscitaram-me inúmeros questionamentos delineados, particularmente, pelas relações de poder subliminares aos/nos discursos oficiais, produzidos no âmbito do Estado, que encorpavam a crença na formulação e na consolidação de políticas educativas, sobretudo curriculares, de caráter reformista.

Já em uma segunda experiência de IC[1] analisamos documentos curriculares propostos durante a primeira década do ano 2000, por uma rede de ensino local, municipal de Campo Grande, na perspectiva de apreender as concepções de escola e currículo presentes. As concepções variavam entre a tomada como espaço privilegiado para a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade até a de lugar de preparo e capacitação de trabalhadores, ou mesmo a identificação destas concepções, hipoteticamente polarizadas, em um mesmo documento.

De posse destes resultados de pesquisas, ainda tomados como indicadores, passamos a idealizar no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) da licenciatura em Pedagogia, as possibilidades de estudos e discussões acerca dos processos de escolarização ligados à distribuição de conhecimento no âmbito dos documentos curriculares.

Acrescemos a esta perspectiva, ainda que incipientes pelo limite do TCC, algumas incursões pela temática da reestruturação do sistema produtivo capitalista, de intensas inovações técnicas e científicas, de rápida circulação da informação e do conhecimento, por entendermos

[1] Parte dos resultados deste estudo e das ideias que dão forma a esta pesquisa está publicada no artigo "Configurações de políticas de escola e de distribuição de conhecimentos em documentos curriculares locais" no periódico eletrônico **Imagens da Educação**, v. 3, n. 3, p. 62-71, 2013.

que a política curricular[2], expressa na organização dos documentos curriculares, assumiria centralidade na condução das políticas educativas.

Todavia, esta pesquisa teve sua gênese a partir de estudos, pesquisas e discussões desenvolvidos no/pelo/com a pesquisa em desenvolvimento, "Observatório de Cultura Escolar (7): produção de conhecimento sobre currículo para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial", cujo objeto de análise está delineado pelos conhecimentos produzidos/difundidos sobre o currículo e as proposições de distribuição de conhecimentos em documentos curriculares de redes de ensino.

Entendemos que localizar os contornos do desenvolvimento curricular seria discutir política curricular, que por sua vez seria parte integrante e inerente das políticas educacionais modernas. A ideia de que as políticas curriculares estiveram no centro das reformas educacionais dos anos de 1990 está ancorada em:

> Desde finais dos anos 80, os *curricula* prescritos centralmente, com metas de desempenho detalhadas e com prazos-limite curtos para a sua concretização, com avaliações associadas a essas metas e com uma prestação de contas que tem sérias consequências, definiram, em todo o Mundo, uma "nova ortodoxia" da reforma educativa – oferecendo soluções estandardizadas e a baixo custo a um eleitorado ávido de prestação de contas. (HARGREAVES, 2003, p. 112).

Propusemo-nos, então, a pensar a Escola Básica[3] brasileira e os processos de escolarização pensados para ela em finais do século XX, organizados na publicação de documentos curriculares nacionais, os quais, possivelmente, se apresentaram como meio de distribuição de conhecimentos.

Diante disso, mergulhamos na temática a Escola Básica brasileira e os processos de escolarização ligados à distribuição de conhecimentos, a partir do desenvolvimento de uma prática investigativa, a meso abordagem, caracterizada na intersecção entre questões macro,

---

[2] As políticas curriculares são delineadas por prescrições, seguidas de orientações pedagógicas. "Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo". (LOPES, 2004, p. 111).

[3] Os documentos objetos de análise deste estudo apresentaram o termo/ conceito/ noção de Educação Básica, mas neste relatório também faremos uso de "Escola Básica". Uma escolha teórica firmada na compreensão de os processos educativos propostos nos documentos foram propostos primordialmente para espaços formais, as escolas.

ligadas ao Estado (políticas de governo, políticas de Estado, expressões de reformas de Estados, entre outros) e, micro, na efetivação da distribuição de conhecimentos articuladas pelo trabalho pedagógico e atividade docente.

Grande parte dos apontamentos realizados é próprio de macroanálises, necessários para compreender a contextualização histórica, os antecedentes e a relevância do objeto em seu recorte temporal delimitado. Vale destacar, que ao privilegiarmos microanálises, não nos dedicamos à concretização das proposições curriculares, em sala de aula, visto que fogem dos limites que elegemos para este estudo.

Os documentos curriculares produzidos em âmbito nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)[4], objetos desta pesquisa, foram publicados entre anos finais do século XX e os primeiros do século XXI, mais especificamente entre 1998 a 2013. Acresce-se a isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por ser precípua na publicação dos documentos referidos e a articulação do conceito Escola Básica brasileira.

O **problema de pesquisa** se desdobrou em questões que orientaram nossas análises, a saber: Quais as compreensões de Escola Básica nos contornos do desenvolvimento curricular organizado a partir da reforma educacional dos anos de 1990? Quais os contornos do desenvolvimento curricular no período de 1998 a 2013? De que forma esses contornos foram traçados? Quais as ideias/conceitos trazidas pelos documentos curriculares eleitos para análise sobre escola, conhecimento e avaliação? Como é que esse cenário da Escola Básica e o desenvolvimento curricular foram constituídos?

Essas questões proporcionam o encontro da inauguração do conceito Escola Básica no Brasil, que teve por sustentação as compreensões sobre Educação Básica, lançadas em documentos supranacionais, produtos de grandes reuniões financiadas por Organismos Internacionais[5] (como Banco Mundial).

---

[4] Em verdade, o documento DCN do ano de 2013 organizou-se por um compilado de Diretrizes publicadas em anos anteriores, sobretudo as Diretrizes Gerais do ano de 2010. Todavia, escolhemos fazer análise e menção a este documento, pela ampla divulgação dada pelo Ministério da Educação.

[5] Nesta pesquisa, "Organismos Internacionais", "Agências Internacionais", "Organizações Internacionais" serão usadas como sinônimo, tais como: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (USAID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Em contexto nacional, as proposições para a Escola Básica se deram a partir de contornos específicos do desenvolvimento curricular, organizadas em documentos curriculares em finais dos anos de 1990 e começo dos anos 2000. Contornos identificados no tripé escola, conhecimento e avaliação, que seria o alvo das reformulações consideradas necessárias naquele momento da história.

O exercício de análise desenvolvido tratou de buscar entendimento para os conflitos, interesses e anseios ligados à arquitetura curricular, com a qual o sistema educativo nacional pareceu assumir "novas" finalidades expressas em novas práticas e contornos destinados ao processo de distribuição de conhecimentos, a partir de ideias reformistas dos anos de 1990. Partimos do pressuposto de que a publicação desse conjunto de documentos curriculares (parâmetros, referenciais e diretrizes) assumiu extrema relevância, na organização dos processos de escolarização e escolaridade dos anos subsequentes, essencialmente no plano discurso.

Enquanto objeto de estudo a escola é feita de microrrealidades que se transformam em macroconclusões, contudo, essas microrrealidades, em nível de prescrição, chegam a construir macroconclusões, isto é, como foi produzindo resultados e adequando-se às realidades como resposta às demandas sociais.

A década de 1990 foi marcada por políticas de Reforma do Estado[6] expressas na implementação de políticas econômicas de ajuste, as quais tiveram por finalidade modernizar o País, colocá-lo "nos trilhos do desenvolvimento" e forjar as condições necessárias de inserção nos moldes da globalização econômica. Em verdade, as medidas de reforma do Estado adotadas na última década do século XX foram resultado de inúmeras efervescências políticas que se somaram, governo a governo, sobretudo no período pós-ditadura militar (1964- 1985).

As recuperações históricas das décadas de 1980 e 1990 apontam uma latente preocupação do Governo Brasileiro com a economia nacional, como consequência do processo de pertencimento aos padrões dos processos de globalização ditados pelas economias de "primeiro mundo", para os quais o crescimento econômico era central.

Assim, nosso interesse na Reforma do Estado Brasileiro, as medidas e políticas que repercutiram na educação nacional, limita-se a "[...] pensar o Brasil a partir de uma reflexão sistemática sobre um dos grandes desafios de nosso tempo: a educação pública." (VAGO, 2009,

[6] Para além de uma organização política, entendemos que o Estado é "[...] todo complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação." (GRAMSCI, 2000, p. 244).

p.11), por entender a impossibilidade de pensar um projeto de Nação sem a participação da escola.

Neste contexto, por premissa entendemos que em tempos de redemocratização os governos nacionais entenderam rapidamente a centralidade da escola para colocar em curso o projeto de Nação e encontraram na ideologia[7] Neoliberal aparato ideológico para legitimar a necessidade de um projeto de formação escolar específico.

> [...] paradigma político/econômico desse momento da história, cuja doutrina advoga por políticas de livre mercado; fomento do setor privado; incentivo da liberdade de escolha, liberdade esta atrelada ao consumo e regulada pelo acúmulo de capital dos sujeitos; meritocracia; supervalorização da iniciativa pessoal; ênfase na responsabilidade individual; desestruturação do Estado, por ser entendido como maquiavélico, incompetente, lento, dispendioso, burocrático, parasita e reprodutor de parasitários social com a promoção de programas sociais. (APPLE, 2003, p. 21).

Das incursões feitas por Apple (2003) discordamos apenas de sua afirmação no que diz respeito à "desestruturação do Estado". Tal concepção faz parte de perspectivas ideológicas prévias à renovação ("neo"), ainda na matriz clássica liberal que defendia a progressiva desestruturação do Estado, por entendê-la como maquiavélico, incompetente, lento, dispendioso, burocrático, parasita e reprodutor de parasitários sociais com políticas de Bem-Estar Social. Todavia, com a renovação Neoliberal, o Estado ganhou uma concepção positiva por oferecer as condições jurídicas e burocráticas necessárias ao mercado e à formação de sujeitos empreendedores, ousados e competitivos.

> No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si mesmo); a teoria da mão invisível, a qual declarava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a

[7] Conforme Raymond Williams, ideologia é a "[...] visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou grupo social, a qual inclui crenças formais e conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes" (WILLIAMS, 1992, p. 26). Ao se tratar de seleção e distribuição de conhecimentos, acreditamos que a ideologia do consenso preenche as políticas do conhecimento curricular com maior poder político.

> ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção de sujeito interessado por si próprio seja substituída, pelos novos ideais do *neoliberalismo*, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, *avaliação de desempenho* e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. O Estado providencia que cada um faça "um empreendimento contínuo a si próprio...", o que parece ser um processo de "governar sem governar". (OLSSEN, 1996 *apud* APPLE, 2005, p. 37-38, grifo do autor).

As políticas neoliberais encontram nos Estados Nacionais uma figura amigável e positiva, caso esses conseguissem gerir leis, normas, regulações incentivos e instituições necessários para o bom funcionamento dos mercados produtivos, em vez de simplesmente minimizar o papel do Estado, como no liberalismo clássico. O neoliberalismo funcionaria por meio do Estado, o que Gil (2003) chamou de "a constitucionalização do neoliberal." (ROBERTSON; DALE, 2001, p.35).

Não é interessante, para os moldes neoliberais, uma organização estatal totalmente desestruturada e enfraquecida. Espera-se que o Estado seja ao mesmo tempo fraco, no que diz respeito à diminuição de gastos, e, forte, para controlar e fiscalizar políticas de interesse do mercado econômico.

Os pressupostos da ideologia neoliberal influenciaram a:

> [...] economia, governo e, indiretamente, educação. [...] a economia deveria ser deixada para o mercado e os governos deveriam desistir de tentar ter políticas econômicas ou industriais. [...] Enquanto delegavam ao mercado livre qualquer papel na economia (com exceção do controle das taxas de juros), os governos dedicavam seus esforços a reformar o sistema escolar ou aprimorar o 'capital humano'. (YOUNG, 2007, p. 1290).

No bojo de reformas políticas, econômicas e em certa medida de mudanças de paradigmas – com a transição de perspectivas liberais para neoliberais – que o Estado brasileiro publicou um conjunto de dispositivos legais, os quais evidenciaram a necessidade de um projeto de Escola Básica para a constituição do projeto de nação que se vislumbrava.

Consideramos que esses movimentos de inaugurações e reformulações que atingiram as diferentes instâncias de poder (do supranacional ao local) tiveram por princípios norteadores concepções próprias do campo econômico, especialmente de matriz neoliberal e da Teoria do Capital Humano (TCH). Todavia, no campo educativo os delineamentos neoliberais assumiriam

contornos específicos, o que denominamos na pesquisa por neoliberalismo educativo. Já os princípios da Teoria do Capital Humano se traduziriam na incorporação das Teorias das Competências, provocando um possível colapso dos fundamentos da educação e a refundação dos princípios de seleção e distribuição.

A priori, parece-nos que as regulamentações neoliberais propuseram uma combinação, aparentemente contraditória ao desenvolvimento das políticas educativas, entre: mercantilização e centralização do controle. Encontramos um exemplo para isso no exercício do Estado em centrar forças nos resultados mensuráveis, por meio de políticas de avaliação em larga escala, e ao mesmo tempo transferir responsabilidades ao setor privado com privatizações.

> Ao mesmo tempo, embora algumas atribuições do estado sejam realmente despejadas em cima das comunidades locais, outros aspectos do controle estatal são intensificados e tornam-se mais fortes ainda, principalmente seu controle sobre o saber e os valores nas escolas e sobre os mecanismos de avaliação do sucesso ou fracasso institucional nessa reprodução cultural. (APPLE, 2003, p.36).

No aspecto educativo, acarretou a transferência de responsabilidades entre os entes federados, tanto no que diz respeito ao financiamento, como organização e incremento de documentos curriculares.

De acordo com Torres-Santomé (2003), o neoliberalismo teve formas específicas de pensar e projetar as políticas educacionais, "[...] os neoliberais pretendem adequar o currículo e a vida cotidiana das escolas às necessidades dos mercados econômicos." (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p. 194). As proposições neoliberais, neste momento da história, lançaram mão de teses em prol de uma revisitação a uma cultura comum e do controle do Estado aos currículos escolares, por meio de reformas no sistema educacional.

A incorporação de suas teses legitimou-se na defesa do enfrentamento da desigualdade, um projeto de formação orientado pelo ideal da democracia, na perspectiva da diferença, da cidadania e da equidade, em uma clara tentativa de redesenho da escola para todos. Tal tentativa passou a ser entendida como possível tão somente como consequência de políticas de escola centradas na distribuição de conhecimento por meio do desenho curricular.

Compreendemos que pautar estudos no sentido de avaliar como a educação escolar produz e reproduz desigualdades sociais, questiona a natureza do conhecimento escolar e faz avançar a compreensão sobre o papel político desempenhado pela escolarização.

Em sociedades escolarizadas, a centralidade do currículo – ou, como é o caso brasileiro, os documentos curriculares – se torna muito mais evidente pelo papel que cumprem na organização dos sistemas de ensino. Assim, pensar políticas educacionais exige conhecimentos sobre políticas curriculares. Neste ponto, nos deparamos com a relevância dos estudos e pesquisas que promovam a produção e divulgação de conhecimentos do subcampo curricular, como é o caso desta pesquisa. Especialmente, quando o interesse está em induzir mudanças no espaço escolar, visto que as orientações para o trabalho pedagógico e exercício docente vêm de orientações oficiais.

> Os documentos oficiais de proposição curricular para as redes de ensino têm se transformado em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola. É, especialmente, por intermédio deles que os pesquisadores conversam com os educadores; é por intermédio dos instrumentos prescritivos e "regulatórios" da oficialidade (BERNSTEIN, 1996) que a teoria encontra espaço para dialogar com as escolas; é por meio de diretrizes, parâmetros e propostas curriculares que os intelectuais do currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas), no diálogo com as redes de ensino, selecionam os conhecimentos, prescrevem metodologias e sugerem orientações didáticas. (THIESEN, 2011, p. 132).

Em âmbito nacional, os documentos curriculares parecem ter ganhado influência no contexto de projeto de formação e conformação das práticas educativas. Por meio deles, foram legitimadas concepções de homem, sociedade, escola, educação, conhecimento, desenvolvimento, entre outros. Mesmo que alguns documentos se anunciassem como "de caráter não compulsório", mas de "orientação", foram capazes de se expressar em diferentes níveis de concretização curricular do país sem, hipoteticamente, comprometer a autonomia e a liberdade das escolas ou deteriorar a valorização de especificidades culturais. Este foi um dos fatos que nos intrigou no desenvolvimento da pesquisa, isto é, os meios pelos quais documentos "não prescritivos" se tornaram mais do que referência no cenário educativo.

Na perspectiva de mapearmos alguns indicadores do tratamento que a Escola Básica e a distribuição de conhecimentos pensada para ela recebeu nas pesquisas em educação, realizamos um levantamento em uma base de dados, a saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

(BDTD)[8]. Buscamos por teses e dissertações, publicadas no período de 1998 a 2013, que tivessem se detido, ainda que minimamente, à temática.[9]

A escolha da BDTD como base de dados justificou-se pela riqueza e diversidade de trabalhos que apresenta, bem como por ser um portal que integra e oferece na íntegra grande parte das teses e dissertações produzidas, na forma de catálogo *on-line*. A busca realizada nestas bases deu-se a partir da combinação dos seguintes descritores: escola/educação básica e currículo; currículo e distribuição de conhecimentos; currículo e avaliação; currículo, avaliação e escola/educação básica; avaliação e escola/educação básica.

Em uma primeira incursão de busca encontramos: 174 trabalhos com os descritores "escola/educação básica e currículo"; 16 trabalhos com "currículo e distribuição de conhecimentos"; 417 trabalhos com "currículo e avaliação"; 56 com "currículo, avaliação e escola/educação básica"; e, por fim, 296 trabalhos com a combinação "avaliação e escola/educação básica".

Destes retiramos todos os que: tratavam do Ensino Médio e do Ensino Superior, por não serem as etapas tratadas na pesquisa; os que discutiam estágios de docência, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos (EJA); os trabalhos de outras áreas do conhecimento, como química, enfermagem, entre outros; "ensino de" disciplinas específicas; de outros países; e, de outras modalidades de ensino como Educação Especial. Após este primeiro refinamento, chegamos ao total de 72 trabalhos.

Deste lugar das análises, o desenho metodológico desta investigação está orientado pelos procedimentos da pesquisa de cunho qualitativo, situada no campo do currículo, a partir da análise bibliográfica e documental.

> Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, *sites*, CDs, anais de congressos, etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 54).

[8] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) disponível em: <http://bdtd.ibict.br>

[9] Apresentaremos aqui, nas Notas Introdutórias, os dados iniciais do Estado do conhecimento. As análises mais refinadas estão apresentadas em forma de "Apêndice", pois acreditamos que tal disposição facilitaria a organização e compreensão do texto.

A análise bibliográfica está organizada pelo levantamento, seleção e estudo de obras, que iluminam teórica e metodologicamente a investigação proposta. A preocupação central da pesquisa qualitativa com a compreensão e interpretação de fatos em vez da coleta e medição de dados são confirmadas por Martins e Theóphilo (2007).

Um segundo procedimento metodológico configurou-se na coleta e organização das fontes documentais, dos documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para as séries iniciais – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental – contaram com dez volumes organizados em: parte introdutória (Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais); grandes Áreas do Conhecimento (Volume 2 - Língua Portuguesa, Volume 3 – Matemática, Volume 4 - Ciências Naturais, Volume 5 - História e Geografia, Volume 6 – Arte, Volume 7 - Educação Física); e, temas transversais (Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde, Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual).

O documento para as séries finais – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – também contou com dez volumes, organizados em: Arte Introdutória (Volume 1 - Introdução aos PCN); grandes Áreas do Conhecimento (Volume 2 - Língua Portuguesa, Volume 3 - Matemática, Volume 4 - Ciências Naturais, Volume 5 - Geografia, Volume 6 - História, Volume 7 - Arte, Volume 8 - Educação Física, Volume 9 - Língua Estrangeira) e temas transversais (Volume 10.1 - Temas Transversais - Apresentação, Volume 10.2 - Temas Transversais - Pluralidade Cultural, Volume 10.3 - Temas Transversais - Meio Ambiente, Volume 10.4 - Temas Transversais - Saúde, Volume 10.5 - Temas Transversais - Orientação Sexual).

O Referencial (1998d) foi organizado em uma coleção de três volumes compostos por um documento introdutório que esboça questões sobre creches e pré-escolas no Brasil, fundamentação conceitual de questões centrais (criança, educação, instituição, papel dos docentes), objetivos gerais para esta etapa de ensino, eixos de trabalho; um volume sobre "Identidade e Autonomia**"** das crianças; o terceiro volume diz respeito à "Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática".

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais, escolhidas para a análise, se destinaram somente à Educação Infantil, publicada no ano de 2010, apresentando objetivos; definições;

concepções para essa etapa da Educação Básica; princípios; concepção e objetivos de proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; diferentes proposições pedagógicas que valorizassem a diversidade (indígena, do campo); avaliação; articulação com o Ensino Fundamental; implementação das Diretrizes pelo MEC; e, por fim, o processo de concepção e elaboração.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 não privilegiaram apenas uma etapa da Educação Básica, mas trataram de toda ela, denominada de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, organizada em: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda é possível, pela análise documental, abarcar operações de estudo e análise de documentos com vistas a identificar circunstâncias (sociais, econômicas, políticas, culturais), com as quais eles podem estar relacionados. (FREITAS, 2003).

Nesta direção, atentamos para as orientações de Cellard (2008, p. 299), segundo o qual, a análise documental deve contemplar "[...] o estudo do contexto no qual o texto em questão foi produzido, o autor e os atores sociais em cena, a confiabilidade do documento, sua natureza, sua lógica interna, etc.". Na perspectiva de mapear o contexto, recorremos a apontamentos históricos, que trazem configurações econômicas, sociais, culturais, políticas de governo e políticas de Estado do contexto de produção dos documentos.

Elencamos para a análise os documentos curriculares na sua forma prescritiva por entender que eles podem ser tomados como instâncias de formação, traduzidos em objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática.

Ainda que haja diferenças de concepções entre os documentos produzidos nos anos de 1990 e nos anos 2000, aduzimos que neles permanecem questões centrais da questão central de pesquisa, a distribuição de conhecimento. Sobretudo, uma distribuição inaugurada com o signo da reforma em finais do século XX. As concepções incorporadas naquele momento histórico continuam ecoando em proposições educativas posteriores e ditando perspectivas da política curricular no início do século XXI.

O exercício de investigação dos documentos curriculares teve por **objetivo geral** compreender o discurso ideológico que possivelmente alimentou o colapso na intencionalidade de seleção dos conhecimentos. São **objetivos específicos**: discutir como os documentos curriculares propostos a partir da reforma curricular dos anos de 1990, especificamente entre os anos de 1998 a 2013, discutiram o tripé escola, conhecimento e avaliação; identificar as ideias/conceitos/noções sobre escola básica nos contornos do desenvolvimento curricular; identificar como os cenários da escola básica e do desenvolvimento curricular foram se constituindo.

O objetivo geral foi alimentado pela **hipótese** de que os documentos curriculares traduzidos em discursos oficiais apresentariam delineamentos interessados e endereçados, oriundos da ideologia neoliberal, aos processos de escolarização idealizados em documentos curriculares. Em conformidade com Sacristán (2011), compreendemos que "escolher o discurso é escolher a lente para olhar em que terreno vamos nos mover." (SACRISTÁN, 2011, p. 16).

Na atenção aos discursos oficiais, organizados nos documentos curriculares, encontramos a possibilidade de apreender construções ideológicas hegemônicas do período de reforma, tendo em vista que:

> Os conceitos, argumentos e discursos são ferramentas que refletem os conteúdos do nosso pensamento, assim como a linguagem que utilizamos – pela carga semântica que contém, a ordem gramatical e a coerência sintática – condiciona a forma de pensar e os objetivos que resume, seja em argumentações escritas, exposições, etc. Os termos que utilizamos não são lentes neutras diferentes na forma de perceber, argumentar e se situar diante do mundo e seus problemas, assim como tampouco o são a hora de ressaltar as opções para solucioná-los. (SACRISTÁN, 2011, p. 15).

Os conceitos e termos apresentados nos documentos não são usados aleatoriamente, pois há interesses e pressupostos ideológicos que fundamentam as razões de constituírem os textos curriculares, produzindo e reproduzindo estruturas de poder. Por isso, a análise dos discursos, trazidos em conceitos, pode revelar concepções basilares, mas por vezes pouco perceptíveis, dos documentos.

> A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades. (SACRISTÁN, 2011, p. 7-8).

A análise da linguagem, traduzida em conceitos organizados nos textos curriculares, expressa as teorias que fundamentam a organização das políticas educacionais e, em particular, o currículo e a prática pedagógica. Expressa as concepções de homem, sociedade, políticas de conhecimento que determinam o sentido e propósito da organização dos sistemas educativos.

> Causa certa perplexidade a facilidade com que se põe em circulação linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma. A mesma sensação nos produz o entusiasmo com o qual, aparentemente, nos integramos a um novo universo de formas de falar sobre preocupações que pareçam ser novas porque, anteriormente, eram chamadas de outra maneira. As novas linguagens talvez sejam necessárias para abordar novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo nelas; no entanto, frequentemente são a expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses. São em outros casos, criações de especialistas em busca de fórmulas para expressar suas concepções e propostas com mais precisão, mas também com a finalidade de manter seus privilégios. Essa volatilidade da vigência das linguagens deveria ser um ótimo motivo de reflexão, por muitas razões. (SACRISTÁN, 2011, p. 7).

É nesta perspectiva que acreditamos, *a priori*, terem se dado os contornos do desenvolvimento curricular, sob um hipotético signo de inovação, reforma. O currículo prescrito induz a práticas curriculares implementadas diferentemente, ou não, em cada uma das instâncias (secretarias de Educação, projeto político pedagógico e salas de aulas).

Consideramos que as recomendações das políticas curriculares oficiais possam ser incrementadas integralmente, sofrer resistências, acatadas parcialmente, entre outras. O mais comum e provável é que do oficial para o pedagógico ocorram recontextualizações, as quais foram denominadas nos documentos como "transposições didáticas".

Todavia, este processo/movimento de recontextualização não foi foco das análises da pesquisa desenvolvida aqui, isto é, como não foram ou como foram incorporadas nos microcontextos do desenvolvimento curricular. Mas o exercício de análise se deteve nas compreensões trazidas nos documentos a respeito das proposições para a Escola Básica brasileira, o desenvolvimento curricular delineado para elas e as concepções ligadas ao conhecimento. Isso porque entendemos que os documentos apresentam em si mesmos a possibilidade de produzir, sistematizar e distribuir conhecimentos selecionados.

A pesquisa desenvolvida se deu na perspectiva da história do pensamento curricular ligado à escola, prevendo análises da implementação de reformas curriculares e do estudo do currículo formal (parâmetros, diretrizes, referenciais, orientações, propostas, guias curriculares) como uma construção da história social que procura entender a época em que foi proposta, as ligações que foram/são feitas com o contexto social da época, bem como as que lhe deram um determinado tom (SILVA, 2013).

As concepções teórico-metodológicas regulam processos de constituição e operacionalição de políticas educativas, especialmente as curriculares, portanto, nos limites desta dissertação, a partir dos fundamentos da Teoria Crítica do Currículo.

As fontes teóricas que configuram, limitam, situam o lugar das análises e suas exposições estão compostas por autores como Apple (1997, 2003, 2005, 2006), Goodson (1999), Moreira & Candau (2007), Pacheco (2003, 2005), Silva (1999), Torres-Santomé (2003), Young (2007, 2011, 2013).

Vale dizer também que para além da Teoria Crítica do Currículo contamos com outras bases teóricas para tratar das questões da Teoria do Capital Humano (CABUGUEIRA, 2002; SCHULTZ, 1973), políticas educativas (CURY, 2002; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2009);

neoliberalismo (GENTILI, 1996), Teoria das Competências (PERRENOUD, 1999; SACRISTÁN, 2011; SILVA, 2008, SILVA & ABREU, 2008), entre outros.

A partir das proposições da Teoria Crítica do Currículo compreendemos que as teorias do currículo legitimam/justificam a seleção de conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados não válidos ou menos importantes ao longo da história. Neste contexto, elas atualizam-se e tecem diálogos específicos com outros campos científicos (psicologia, história, sociologia, filosofia) delineados a partir de algumas questões comuns: o que ensinar? O que os sujeitos devem saber? Qual o conhecimento é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser parte do currículo? O que os sujeitos devem ser? Quem devem se tornar?

Neste contexto questionar os Documentos Curriculares como prática de significados distintos e multirreferenciados concebidos a partir de um processo que admite uma lógica de desconstrução dos discursos, a partir da Teoria Crítica do Currículo, se dá na perspectiva de entendê-los como "[...] *construção social* [...] em nível da própria *prescrição* [...]." (GOODSON, 1999, p. 67, grifo do autor). Cientes de que nem sempre aquilo que está prescrito é aprendido e nem sempre o que se planeja é, necessariamente, o que acontece.

Ademais, é necessário não confundir "Teoria Crítica do Currículo" com "Teoria Crítica" ou "Teoria Crítica da Sociedade".

> É notória a contribuição da teoria crítica no campo do currículo. Por meio de seus estudos, foi possível pensá-lo como uma construção da própria realidade social, como um espaço de conflitos e de lutas, como uma categoria da materialidade histórica que produz múltiplas determinações nos diferentes aspectos da vida humana e da produção da sociedade. Foi nesse âmbito do debate que se explicitaram aspectos da dimensão oculta do currículo, sua relação com as questões de classe, poder e ideologia; foi também nesse campo contra-hegemônico que o currículo foi pensado como espaço de resistência. (THIESEN, 2011, p. 131).

A "Teoria Crítica" ou "Teoria Crítica da Sociedade", expressão que comporta os estudos dos filósofos frankfurtianos Hokheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin, que se instituíram como referencial para os estudos curriculares, com eles não se confundem.

A tese fundante da Teoria Crítica do Currículo está delineada na perspectiva do questionamento dos processos de seleção, organização e distribuição de conhecimento (currículo) como ações não neutras e desinteressadas, mas vinculadas aos interesses dos grupos que detêm o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, por meio da imposição cultural, formas de

opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos. Dessa forma, iluminando as contradições sociais que se manifestam (produzidas e reproduzidas) na ambiência escolar.

Nas palavras de Santos (1999), a Teoria Crítica do Currículo é:

> [...] uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico [...] uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses [...] um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social. (SANTOS, 1999, p. 9).

A partir da Teoria Crítica do Currículo tecer críticas implica colocar em evidência e problematizar as relações de poder, no sentido de constituir uma sociedade mais justa por meio de um projeto de formação que priorize a tomada de consciência, de modo que os sujeitos tenham condições de pensar a respeito das suas condições de existência. Um projeto de formação esboçado por meio das proposições de um desenvolvimento curricular que problematize a relação escola-mercado, educação-capital e suas interferências no cotidiano escolar.

Em essência, a finalidade da Teoria Crítica do Currículo não é apresentar uma proposta pedagógica, mas explicar seu mecanismo de funcionamento. Tendo em vista que a escola é parte integrante e indissociável da sociedade, não há como pensar em uma instituição escolar sem problematizar a organização estrutural do sistema capitalista.

Alguns elementos são considerados indispensáveis à discussão na Teoria Crítica do Currículo, entre eles, a ideologia, a reprodução cultural, o poder, as classes sociais, o capitalismo, as relações sociais de produção, a conscientização, a emancipação, a libertação e a resistência.

Nossa escolha está delineada por análises das questões sociais, para além do viés econômico. A discussão de classe, por exemplo, segue em direção aos diferentes tipos de capitais (econômico, social, cultural, simbólico), entendendo, assim, a possibilidade de diferentes posições dentro de uma mesma classe.

Considerando e nos apropriando dessas discussões nos interessamos, também, em discutir a possibilidade de constituição de uma sociedade mais justa, baseada em justas seleções e distribuições de conhecimentos. De modo que os sujeitos estejam em posições de maior controle sobre suas vidas políticas, econômicas, sociais e culturais.

Entendemos que o aporte teórico crítico do currículo visa à formação de sujeitos capazes de transformar e serem transformados por meio da tomada de consciência sobre sua condição.

Com esse aporte entendemos possível e coerente mapear e analisar em documentos curriculares para a Escola Básica os exercícios de reestruturação dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos.

Do conjunto de conceitos que compuseram a base teórica deste trabalho, ressaltamos currículo, conhecimento, desenvolvimento curricular, escola, neoliberalismo educativo por articularem ideias centrais na pesquisa.

"Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos." (GOODSON, 1999, p. 67). A polissemia do conceito "Currículo" resulta em complexidades e ambiguidade para o subcampo curricular.

Sem sombras de dúvidas, **currículo** é um dos conceitos centrais deste trabalho, entendido como:

> [...] de um lado, projetos com itinerários de formação, projetos culturais com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; projetos ideológicos que ocorrem no contexto de uma dada organização; e por outro, ligado à distribuição de conhecimento, a partir da operação da lógica de escolarização e escolaridade (im) posta pela sociedade, para a qual a escola é um lugar privilegiado. (PACHECO, 2005, p. 8).

Em outras palavras, currículo é um texto, discurso, documento, espaço, campo, território, lugar que se organiza por meio e exerce relações de poder. Relações de poder que expressam políticas de identidade, significado e resistência. (PACHECO, 2005). Instrumento para forjar identidades.

Em verdade, não há um conceito único, mas uma variedade de ideias e noções identificadas por "currículo", em que, uma vez articulado, o conceito adotado interfere nas definições do próprio campo, a Educação. Para além da diversidade semântica do termo, importa ressaltar que a proposição de discussão e articulação de significados de currículo emergiu no campo da educação. Por esta razão, é possível afirmar que currículo é um conceito, originalmente, educativo.

Nem sempre a adoção de um conceito depende da consciência intelectual dos sujeitos, no sentido de reconheceram a que matriz de pensamento o conceito pertence. Entretanto, entendemos que todo conceito está diretamente ligado a princípios ideológicos que norteiam o olhar para as questões de mundo, estejam os sujeitos cientes ou não.

Segundo Pacheco (2005), “entender o currículo a partir da teoria crítica é aceitar a pluralidade de perspectivas sobre a educação e a formação em contextos culturais e históricos específicos.” (PACHECO, 2005, p. 151). O que só pode de ser compreendido e transformado se problematizado com perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder.

“Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado.” (APPLE, 2006, p. 7).

Na perspectiva da escola se apresentar com o espaço privilegiado para a distribuição de conhecimentos considerados necessários, previu-se um recorte de conhecimentos a partir da totalidade do que havia sido produzido historicamente pela humanidade. Não “[...] importa quão diversa seja sua sociedade, há certo conhecimento que é importante que seja acessível a todos – a língua portuguesa, por exemplo.” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1120).

Sabe-se que a adjetivação dos conhecimentos como “bons”, “necessários”, etc. deve ser contestada, pois as qualificações expressam a imposição de valores culturais e interesses de uma determinada classe, grupo, nação em detrimento de outros. Por isso, os termos podem não corresponder com sua verdade semântica.

No entanto, aqui não serão tecidas críticas para as diferentes adjetivações de conhecimento mencionadas, por concordar que elas correspondem às distintas seleções de conhecimentos. É fato que uma seleção norteada pelo princípio da necessidade terá conformações diferentes de uma seleção que persegue a excelência. Do bom para o necessário, é inegável que há uma perda de elementos cruciais incorrendo na facilitação e barateamento das questões do conhecimento.

As categorias pelas quais se vê e constrói o currículo escolar são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades.

> O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (GOODSON, 1999, p. 8).

A fabricação curricular está longe de ser um processo neutro, apolítico, longe das disputas de interesses, uma construção social, produto do seu tempo histórico.

Os conhecimentos considerados necessários são pensados para serem transmitidos no espaço escolar por meio de uma matriz identificada por "currículo explícito". Os demais conhecimentos não considerados necessários formam uma espécie de "currículo ausente", não incorporada na seleção e distribuição operacionalizada na escola. Para além dessas duas conformações curriculares, temos o formado por conhecimentos não previstos, mas que fazem parte das interações diárias na sala de aula e na escola, o chamado "currículo oculto" (PINEAU, 2008, p. 16).

> [...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. (SILVA, 1999 *apud* BRASIL, 2007a, p. 18).

Compreender a organização curricular requer problematizar seu eixo estruturante, o conhecimento.

> A reflexão sobre o conhecimento é precípua, haja vista que na efetivação do direito à educação ter a possibilidade de acessar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade constitui-se no único capital a qual os sujeitos têm direito. As escolas, por sua vez, têm por responsabilidade promover sua aquisição. (YOUNG, 2007, p. 1288).

A problemática do conhecimento veiculado pelas escolas, e não só, é a pedra angular para o estudo da escolarização como veículo de seletividade. "A questão básica é a conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e o consumo de recursos materiais, econômicos e, do outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo." (SILVA, 1999, p. 48).

No que diz respeito à faceta de distribuição e consumo de recursos simbólicos, entendemos que o currículo tem uma intencionalidade de formação humana, não apenas uma finalidade. Ancorados nesta perspectiva, buscamos investigar as conexões entre os dois lados mencionados por Silva (1999).

Ao tratar do conhecimento, a questão primeira não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento válido a ser distribuído. Outros questionamentos são tomados para a discussão dos conhecimentos, a saber: conhecimento de quem? Por quê? Quais interesses guiam a seleção desses conhecimentos? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção e de distribuição? Qual a natureza do conhecimento escolar? No entanto,

> Apenas formular essas questões não é, porém, suficiente. Orientamo-nos, também, pela tentativa de conectar essas investigações a concepções concorrentes de poder econômico e social e de ideologias. Dessa forma, podemos começar a ter uma apreciação mais concreta das conexões entre poder econômico e político e o conhecimento que *é disponibilizado* (e o *que não é disponibilizado*) aos alunos. (APPLE, 2006, p. 40, grifo do autor).

Isso leva à compreensão de que "[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização." (GOODSON, 1999, p. 21). Os termos "fonte", "mapa", "roteiro" traduzem o real significado dos documentos. Ao mesmo tempo, despertam a necessidade de diligência em seu tratamento, para que não sejam tomados como raio-X, fotografia. Não se pode perder de vista que "[...] o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece [...]." (GOODSON, 1999, p. 78).

Os "[...] conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados 'âmbitos de referência dos currículos'." (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22). Todavia,

> [...] não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23).

Tal ruptura também pode ser entendida como adequação necessária para que os sujeitos acessem os conhecimentos no espaço escolar. De acordo com teóricos críticos como Paro, "[...] adequar-se aos usuários não significa 'baratear' conteúdos, mas sim colocar-se em consonância

com as características e com os reais interesses (imediatos e estratégicos) da população a que se destinam." (PARO, 2011, p. 91).

Sendo assim, talvez alguns se questionem sobre a validade do estudo dos documentos, tendo em vista que eles não têm a capacidade, por si só, de garantir a efetivação do que é proposto. Contudo, ainda que o que está prescrito nem sempre corresponda com as vivências educativas, os documentos, traduzidos em orientações, diretrizes, parâmetros, referenciais, entre outros; têm papel de destaque nas relações educativas nacionais. Sobretudo, pelas avaliações em larga escala organizadas a partir de documentos de referência e, cujos resultados têm implicações diretas nos acontecimentos dos microespaços educativos (redes de ensino, escolas, salas de aula)[10].

A primazia dos documentos curriculares na organização dos sistemas de ensino, em tempos de reformas educativas nacionais, requer uma análise que os reconheça como construção histórica, derivados da concepção de organização de um percurso formativo. Ao questionar que tipo de sujeito espera-se formar com a organização curricular delineada, compreendemos que os documentos são documentos de identidades, os quais apresentam concepções de sujeito, de cidadão, sociedade, entre outros. Concepções que são resultados de uma seleção intencional.

Em contexto nacional, as políticas curriculares foram forjadas no bojo das políticas educacionais. Por esse motivo, entendemos necessário o tratamento, pontual, de algumas questões como: Reforma do Estado brasileiro, política econômica, entre outros. Todavia, o foco do trabalho são as questões curriculares: a arquitetura, as especificidades, expressões, contornos, processos, base consensual, subsídios e reconstruções do desenvolvimento curricular no recorte temporal delimitado. Interessou à pesquisa compreender as políticas educacionais e suas implicações diretas no campo curricular.

Nesta perspectiva, importou investigar o Neoliberalismo, por exemplo, para além de sua condição de filosofia do capital, mas, sobretudo, do neoliberalismo configurado nas políticas curriculares, ou, especificamente, configurado nas políticas de seleção e distribuição de um tipo de conhecimento.

> [...] acredito que o importante, ao se pensar em reforma curricular, é trabalhar com alguns princípios. Em primeiro lugar, você precisa ter clareza sobre o conhecimento que você deseja que as crianças aprendam. Esse é o ponto de

[10] Sobre isto falaremos mais atentamente no decorrer dos capítulos.

> partida. [...] Nos últimos dez ou 15 anos, a ideia de que estou mais convencido é esta: você tem de começar pelo conhecimento. Se você não começar pelo conhecimento, você não está começando pelo que é específico da escola, é o propósito dela e é o que a sociedade está esperando dela. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1122).

Para tratar das questões do conhecimento, nos apropriamos principalmente da teoria de Young (2007, 2013), pois acreditamos que o tratamento do conhecimento, delineado na seleção de conhecimentos a serem distribuídos, supõe que a questão 'qual conhecimento?'

> É tanto uma questão **epistemológica** que define o que deve constituir o direito dos estudantes em estágios diferentes e em áreas de especialização diferentes, como uma questão de **justiça social** sobre o direito ao conhecimento por parte de **todos** os alunos sem se levar em consideração se o conhecimento é rejeitado ou considerado difícil. (YOUNG, 2013, p. 20, grifo do autor).

Na discussão sobre conhecimento, compreendemos a possibilidade de colocar em evidência a questão epistemológica (YOUNG, 2013), não na perspectiva de discutir o que deve ou não ser ensinado, mas aquilo que se apresenta como conhecimento nos documentos e o que se propõe como distribuição.

> Ao usar a palavra 'conhecimento' em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: 'conhecimento dos poderosos' e 'conhecimento poderoso'. O 'conhecimento dos poderosos' é definido por quem detém o conhecimento. [...] No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o 'conhecimento dos poderosos' ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de '*conhecimento poderoso'*. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294, grifo do autor).

O autor discute um retorno à discussão de conhecimento que esteja na perspectiva dos conhecimentos poderosos. Ou seja, conhecimentos que sejam capazes de empoderar os sujeitos para que sejam capazes de problematizar suas próprias condições de existência, bem como de toda lógica na qual estão inseridos.

A defesa de Young na discussão de "conhecimentos poderosos" está assentada na emergência da distribuição de conhecimentos científicos, especialmente aos menos favorecidos,

visto que encontram na escola um dos poucos, ou talvez o único, espaços no qual tenham o direito de acessá-los. Conhecimentos para além da vida cotidiana.

> Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1118).

Um tipo de conhecimento que contraria o que o autor chama de "conhecimento dos poderosos", definido por aqueles que detêm capitais e privilégios nas relações de poder.

> [...] "conhecimento dos poderosos", mostrando quem tomava as decisões, quem selecionava o que entrava ou não no currículo. Num certo sentido, o conceito de "conhecimento poderoso" foi uma mudança de perspectiva, pois dizia: "não olhem apenas para os que estão decidindo sobre o currículo, olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo". (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1117-1118).

A partir das proposições de Young (2007) de que os poderosos definem os conhecimentos que estarão no currículo ou nos documentos curriculares, o autor intitula por "olhar o próprio conhecimento", reafirmando "[...] a importância da produção das áreas de conhecimento, nas universidades e nos centros de pesquisa, como fonte para a seleção do conhecimento especializado que deverá compor o currículo, a ser recontextualizado nas disciplinas escolares" (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112). O conhecimento poderoso, que pode empoderar os sujeitos, é um conhecimento, segundo Young (2007), especializado, originário dos campos de conhecimento.

Alinhadas as perspectivas apresentadas pelo autor, compreendemos que

> [...] o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é "conhecimento poderoso", ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem: As escolas devem perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?". Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os

> alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007 a*pud* GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Os processos educativos estão, historicamente, para além da escola. No entanto, é neste espaço que encontramos o que se identifica por "educação formal". Por isso, nos detemos à seleção de conhecimentos pensada a ser distribuída neste espaço.

A educação é "[...] uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço das transformações sociais." (OLIVEIRA, 2009, p.237, grifo do autor). Como prática social apresenta-se como produto e produtora de relações humanas, precípua ao desenvolvimento dos sujeitos e dos modelos de sociedade que constituem, bem como na produção e manutenção da cultural.

Ao longo da história, a educação foi sendo pensada como possível resposta ao projeto de sociedade desejado. Assim,

> [...] a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Diante dela a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário. Parafraseando Marx, se não é possível compreender a renda imobiliária sem o capital, mas é possível compreender o capital sem a renda imobiliária, dir-se-ia que, na sociedade moderna, não é possível compreender a educação sem escola, mas é possível compreender a escola sem educação. (SAVIANI, 2000, p. 3).

Os processos históricos indicam que o privilégio da escola, em relação aos outros contextos sociais educativos, se deu na perspectiva de atender as especificidades de cada sociedade, no que diz respeito ao seu projeto social. "A educação vincula-se fortemente com o progresso, com o futuro desejado, com o bem-estar geral. É via privilegiada de acesso à utopia." (PINEAU, 2008, p. 89). Nessa perspectiva, se tornou espaço por excelência para organizar o acesso ao conhecimento científico.

> No atendimento dos propósitos, sobretudo das sociedades de orientação capitalista liberal, encontramos várias finalidades para a educação escolar entre as quais se destacam: (a) Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; (b)

> contribuir com a coesão e o controle social; (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; (d) promover a democracia da representação; (e) contribuir com a mobilidade e a ascensão; (f) apoiar o processo de acumulação; (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; (i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

A priori, entendemos que a variação mais recente do liberalismo, o neliberalismo, mateve finalidades similares para as escolas nacionais. Fazendo com que a educação se apresentasse como uma grande arena política, nada harmônica, muito menos consensual.

> A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem devem tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos. (APPLE, 2003, p. 42).

No campo educativo, conflitos, interesses, relações de poder e negociações tornam-se categorias *per se* à análise dos processos. Também projetam a escola como signo das relações educativas na modernidade. Nas sociedades capitalistas modernas, especialmente nas ocidentais,

> [...] a consolidação da escola como forma educacional hegemônica se deve ao fato de ela, a escola, ter sido capaz de encarregar-se da definição moderna de educação. Isto é, propomos que a Modernidade construiu uma forma específica de referir-se ao fato educacional e que a escola conseguiu apropriar-se dela e levar à ação dita concepção. A Modernidade ancorou-se na escola e a escola ocupou-se da modernização. Assim, na atualidade, a crise da Modernidade dá lugar a uma crise da escola, já que as bases — modernas — sobre as quais a instituição se construiu e se justificou perderam validade. (PINEAU, 2008, p.85).

A instituição escolar, nos moldes que conhecemos, surge entre os séculos XV e XVIII na Europa Ocidental, no mesmo movimento de emergência da ciência moderna e acesso da burguesia como classe dominante. Sua constituição e estabelecimento como espaço privilegiado de distribuição de conhecimento não se dá de forma natural e lógica, como alguns discursos hegemônicos apregoam, mas por meio de processos históricos permeados por relações e disputas pelo poder.

A escola como forma educacional hegemônica em todo globo foi uma das marcas distintivas da educação a partir do século XVIII e constitui-se uma das marcas da época, apresentou-se como filha da **república**, filha do capitalismo, filha da cultura letrada, filha da nação ou filha da sociedade burguesa, dentre outras maternidades e paternidades possíveis.

A escola, segundo Pineau (2008), é "[...] 'uma construção moderna construtora de Modernidade'." (PINEAU, 2008, p. 84). Ao mesmo tempo que ela é produto das novas conformações sociais modernas, também é produtora dessas conformações. Assim, na Modernidade, a escola e os projetos sociais para a nação possuem relação intrínseca.

Na modernidade, educação e educação escolar são entendidas como sinônimos. Em verdade, a educação escolar gera a necessidade por escolas. Ou seja, a operação da educação escolar se dá pela escola.

Saviani (2000, p. 4) afirma que no século XX houve um esforço para "[...] democratizar a educação, seja quantitativamente através da universalização e prolongamento da escola fundamental, seja qualitativamente através da difusão dos movimentos de renovação pedagógica".

Foi em meio ao movimento de democratização da educação que se inaugurou o conceito de Educação Básica. "A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básiseós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar." (CURY, 2002a, p. 170, grifo do autor).

No desenvolvimento curricular nacional, a

> [...] educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (CURY, 2002a, p. 170-171).

Para a Educação Básica e por meio dela se colocou em curso noções de justiça e democracia, na perspectiva de atendimento e constituição dos contornos da Sociedade do Conhecimento.

> Em 1976, o sociólogo americano Daniel Bell previu esta nova era social e inventou uma expressão para descrevê-la: *a sociedade do conhecimento.* O livro de

> Bell, *The Coming of Post-industrial Society*, traçou as características de uma mudança económica que já tinha começado: de uma economia industrial, em que a maioria das pessoas estava envolvida na produção de coisas, para uma economia pós-industrial, em que a "força de trabalho se encontrava cada vez mais concentrada nos serviços, nas ideias e na comunicação. Segundo Bell, boa parte desta nova tendência dependeria cada vez mais de pessoas e de instituições que produzissem conhecimento – na ciência, na tecnologia, na investigação e no desenvolvimento. Para o autor, "a sociedade pós-industrial" é uma sociedade do conhecimento num duplo sentido: primeiro, as fontes de inovação derivam, cada vez mais, da investigação e do desenvolvimento; segundo, o peso da sociedade – medido por uma maior proporção do Produto Nacional Bruto e através de uma maior fatia do emprego – situa-se, cada vez mais, no campo do conhecimento. (BELL, 1976 *apud* HARGREAVES, 2003, p. 31-32, grifo do autor).

Todavia,

> O economista e futurista Peter Drucker, um nonagenário, foi quem melhor captou e popularizou esta ideia mais recente, mais poderosa e mais difundida da sociedade do conhecimento. Segundo ele, o recurso económico básico da sociedade já não é o capital ou o trabalho. Pelo contrário, é e será o conhecimento... O valor é agora criado pela "produtividade" pela "inovação" que são, ambas, aplicações do conhecimento ao trabalho. Os grupos que liderarão a sociedade do conhecimento serão os "trabalhadores do conhecimento"... O desafio económico... residirá, pois, na produtividade do trabalho e dos trabalhadores do conhecimento. (DRUCKER, 1993 *apud* HARGREAVES, 2003, p. 33).

Firmada no discurso das relações com a informação, o conhecimento e a inovação, o desenvolvimento curricular legitima o papel da escola ao mesmo tempo em que é legitimado por ela.

> O processo de reestruturação produtiva do **capitalismo** global vem impondo uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento fundamental da produção e do acúmulo de vantagens diferentes em um cenário capitalista de competição globalizada. De um lado, formulam-se as bases de uma economia assentada na *acumulação flexível* (HARVEY, 1992) e, de outro, a constituição de uma *sociedade técnico-científica-informacional* ou *sociedade do conhecimento* (SANTOS, 1997; RIFKIN, 1995; 2001), centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação e criação de processos organizacionais *inovadores*. (OLIVEIRA, 2009, p. 239, grifo do autor).

As últimas décadas do século XX foram de intensas transformações na relação da humanidade com o conhecimento, resultando em ilustres inovações e aprimoramentos nas mídias e nas tecnologias. Essas transformações impactaram a organização social, que passou a ser

reconhecida por Sociedade do Conhecimento, justamente pela importância que a informação e o conhecimento assumiram nas relações sociais.

> TFCL discourse demands that schools and teachers are required to change their curriculum and pedagogy, and transform themselves from factories to learning communities (Good & Kalmon, 2008, p. 2). In the knowledge age, schools must focus on 'know how', not 'know that', and they should teach and encourage risk taking, focusing on collaboration over control. The capacity of all students to respond to rapid change must be cultivated (Good & Kalmon, 2008), requiring the collapse of the academic-vocational divide, and development of a range of competencies beyond the academic for all students (Gilbert, 2005; Warner, 2006). Whereas 'industrial-age' schools are locked into contexts of authority emphasising tradition, academic knowledge and assessment, postindustrial ('knowledge age') schools emphasise co-constructive teaching and learning, innovation and digital technology (Bolstad & Gilbert, 2008; Gilbert, 2005; Good & Kalmon, 2008; The World Bank, 2003; Warner, 2006). An emphasis on 'authentic' learning makes explicit links between what is taught and learnt with the 'real world' of work. Teachers become 'learning managers' and guides, assisting their students to work in 'research teams' (Gilbert, 2005), to become lifelong learners and facilitators. (THE WORLD BANK, 2003 *apud* BENADE, 2015, p. 938).

Entre as relações, as produtivas, de mercado foram afetadas consubstancialmente. Diante de uma sociedade com agilidade e facilidade de acesso à informação, importa que o trabalhador se adapte às demandas. Consciente de que elas também mudarão com frequência.

De acordo com Hargreaves (2003), a expressão "Sociedade do Conhecimento" é uma designação incorreta. "Na verdade, uma sociedade baseada no conhecimento é, realmente, uma sociedade da aprendizagem." (HARGREAVES, 2003, p. 16).

> [...] estas sociedades processam a informação e o conhecimento de uma forma que maximiza a aprendizagem, estimula a criatividade e a invenção e desenvolve a capacidade para iniciar e para lidar com a mudança. Na economia baseada no conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas para inventarem e serem mais perspicazes do que os seus competidores, para se sintonizarem com os desejos e as exigências do mercado dos consumidores e para mudarem de emprego ou desenvolverem novas competências, quando as flutuações e os ciclos económicos descendentes assim o exijam. Na economia baseada no conhecimento, estas capacidades não são propriedade exclusiva dos indivíduos: são-no, também, das organizações que dependem da inteligência colectiva e não apenas da individual. As organizações da sociedade do conhecimento desenvolvem estas capacidades propiciando aos seus membros oportunidades alargadas de aquisição de maiores qualificações e de nova formação; derrubando as barreiras à aprendizagem e à comunicação e fazendo com que as pessoas trabalhem em equipas flexíveis e que se interpenetram;

> encarando os problemas e os erros como oportunidades de aprendizagem mais do que como ocasiões para a culpabilização; envolvendo toda a gente na definição geral do rumo da organização e desenvolvendo o "capital social" das redes e das relações interpessoais que propiciam aos indivíduos apoio adicional e maiores aprendizagens. (HARGREAVES, 2003, p. 16).

Em verdade, as conformações sociais estão muito mais na lógica da Economia do Conhecimento. A Sociedade do Conhecimento limita-se ao plano discursivo. No decorrer deste relato de pesquisa faremos uso da expressão "Economia do Conhecimento", sem abrir mão de "Sociedade do Conhecimento". Isto pela importância que este conceito adquiriu nos delineamentos dos anos de 1990, em particular os que disseram respeito à reorganização curricular.

A economia baseada no conhecimento

> [...] impele as pessoas a colocarem os seus interesses pessoais à frente do bem social; a abandonarem-se ao consumo, em vez de se envolverem na comunidade, e a comprazerem-se com a excitação do trabalho temporário em equipa, em vez de desenvolverem os sentimentos da lealdade e da perseverança que, a longo prazo, sustentam os empenhamentos duradouros na vida em grupo. (HARGREAVES, 2003, p. 17).

As reformulações do desenvolvimento curricular na década culminaram em efeitos como estes, próprios de economias baseadas no conhecimento e não uma Sociedade do Conhecimento. A definição de currículo, a noção[11] de desenvolvimento curricular apresenta multiplicidade semântica, dependentes da compreensão sobre o percurso/trajeto de formação esperado.

> [...] a noção de desenvolvimento curricular refere-se, sobretudo, ao seu processo de construção, isto é, à concepção, realização e avaliação. [...] o desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação. (PACHECO, 2005, p. 49).

Diante disso, partimos da ideia que o desenvolvimento curricular sofreu influência de quatro grupos, a saber:

[11] Ao fazer uso de "noção", tem-se por objetivo demonstrar a imprecisão terminológica dos termos, expressa em múltiplas possibilidades conceituais.

> [...] *neoliberais,* estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto "opção individual". O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de *populistas autoritários* – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas inquietações. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e de profissionais qualificados. (APPLE, 2003, p. 13, grifo do autor).

Por vezes, esses grupos se misturam em concepções e propósitos. Em outros momentos, formam uma coalizão de forças para instituir por meio de políticas curriculares seus propósitos e interesses. Daremos atenção especial ao grupo dos neoliberais, por entendê-los de posse da ideologia em destaque no período histórico do objeto de estudo.

Na crítica desenvolvida por Apple encontramos aporte teórico para compreendermos as questões "macro" do objeto, em uma perspectiva de análise sustentada em aspectos históricos, sociais, econômicos e de governo. Dito de outra forma, as contribuições trouxeram elementos necessários para entender a política de 1990 no interior da relação: história, economia, sociedade e governo. Política materializada em documentos curriculares traduzidos em discursos oficias (no âmbito do Estado), interessados e produzidos por organismos financiadores.

> A análise dos discursos implica o questionamento do conhecimento, poder e identidade como espaços de construção, onde a produção dos discursos reflecte quer as desigualdades existentes, quer os espaços de contestação, pois "a escola continua a ser um espaço de conflito social. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidades". (PACHECO *apud* SILVA, 2005, p. 163).

Entendemos que os discursos ideológicos traduzem premissas próprias das relações com o mercado. Por isso, o objeto deste estudo contemplou a análise do discurso ideológico nos documentos curriculares.

A política curricular de 1990 foi reflexo dos processos de reestruturação neoliberal, os quais, segundo a hipótese da pesquisa, assumiram contornos específicos no campo educativo, denominado por "neoliberalismo educativo", para o qual os discursos oficiais e os processos de escolarização, ligados à distribuição de conhecimento, colocam em discussão como o currículo é

construído, ou currículo normativo. Assim, fica evidente que a discussão do neoliberalismo educativo passa pelas questões curriculares.

A estrutura deste relatório, para além destas "Notas Introdutórias", está organizada em três capítulos. Capítulo I, "**Desenvolvimento curricular e a escola básica nos anos 1990:** expressões do neoliberalismo educativo", que trata da Escola Básica nos anos de 1990 (conceito, organização, etapas, propósito). Primeiro, abordando uma inauguração conceitual a partir de proposições lançadas em documentos de Conferências Internacionais; e segundo, a especificidade da Escola Básica brasileira no bojo dos contornos do desenvolvimento curricular pensados para ela. Esse desenvolvimento, por sua vez, no limiar de um colapso de fundamentos e uma possível refundação de princípios de seleção e distribuição de conhecimentos considerados válidos e necessários nesse momento da história, na perspectiva de um modelo dito inovador da Teoria do Capital Humano e da Teoria das Competências.

O Capítulo II, "**Processos de distribuição de conhecimentos em documentos curriculares na/para escola básica brasileira"**, se detém aos processos de seleção de conhecimentos realizados a partir dos fundamentos da política curricular nos anos de 1990, materializados na possível organização da Base Comum Nacional. Apresenta, ainda, análises que apontam expressões de incorporação e revisitação de teses da Teoria do Capital Humano e a Teoria das Competências nos documentos curriculares nacionais, por meio de excertos que apresentam a relação conhecimento-mercado. Por fim, destaca como nos mesmos documentos foram apresentadas discussões ligadas ao conhecimento, à escola e à avaliação como efeitos ou subsídios para a reconstrução de paradigmas educacionais.

No terceiro ou último capítulo, "**Neoliberalismo educativo no contexto do desenvolvimento curricular**: à procura de uma base consensual nos processos de seleção e distribuição de conhecimentos", apresentamos análises acerca da injustiça curricular intensificada com a incorporação da Teoria do Capital Humano e da Teoria das Competências nos contornos do desenvolvimento curricular. Também apontando possibilidades, dentro de uma perspectiva crítica da educação, ao colocar em questão o privilégio do conhecimento poderoso para as relações educativas de uma possível escola justa e uma possível justiça curricular.

1 DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E A ESCOLA BÁSICA NOS ANOS 1990: EXPRESSÕES DO NEOLIBERALISMO EDUCATIVO

Este capítulo apresenta análises sobre os contornos da Escola Básica brasileira (conceito e organização) na relação com o desenvolvimento curricular, ligado aos processos de distribuição de conhecimentos, em finais do século XX e início do XXI. Para tanto, alguns questionamentos são tomados como norteadores: quais os contornos do desenvolvimento curricular no contexto da década de 1990? Como a reforma curricular, materializada em documentos curriculares, consolidaram a proposta de escola básica?

Entendemos que as noções de Escola Básica e desenvolvimento curricular foram centrais para a política educativa dos anos de 1990, orientada pela relação entre história, sociedade, economia e governo, fundamentada em processos de reestruturação neoliberal, ligada às especificidades do campo educativo, identificado como Neoliberalismo Educativo.

Nesse sentido, intentamos ir além de uma análise reducionista, traduzida em maniqueísmos discursivos, na perspectiva de aprofundar a discussão deste contexto, a fim de apreender as implicações da retórica neoliberal para/dos estudos curriculares, consequentemente, o desenvolvimento curricular. A premissa dessa intenção está delineada pela hipótese de que no campo educativo os pressupostos neoliberais assumem contornos específicos, para além das conformações clássicas econômicas, o que possibilita a adjetivação do neoliberalismo, naquilo que identificamos por neoliberalismo educativo.

Os contornos da Escola Básica brasileira se deram a partir de concepções inauguradas e/ou reformuladas em documentos/relatórios de grandes reuniões, articuladas por organismos internacionais a partir dos anos de 1990. Tais documentos traduziram a noção/conceito de Educação Básica, que serviu de matriz de referência para a articulação em território nacional.

Na perspectiva de reafirmar a escolha do currículo como meio de operar propósito(s) reformista(s), os documentos oficiais propuseram as primeiras articulações de um Projeto Educativo Nacional, no âmbito brasileiro (Constituição Federal Brasileira, CFB de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996) e internacional (Educação para Todos de 1990; Declaração de Salamanca de 1994, entre outras), fazendo menção ao termo Educação Básica.

Parte de uma lógica ocidental educativa, na qual as escolas são tomadas como espaços privilegiados para processos educativos, a articulação do conceito de Educação Básica legitimou as escolas formais como espaço de excelência para o incremento de novos processos de aquisição dos conhecimentos necessários.

Dessa forma, organizamos nossas análises em duas seções. A primeira, intitulada "**A escola básica nos anos 1990 e os contornos do desenvolvimento curricular**", em que analisamos a instituição da educação básica no Brasil e sua relação com o desenvolvimento curricular. A segunda, "**O desenvolvimento curricular entre o colapso dos fundamentos e à refundação de princípios da seleção e distribuição de conhecimentos"**, na qual procuramos mapear e analisar a forma com que os currículos, propostos no bojo da reforma educativa dos anos de 1990, foram organizados e, consequentemente, apresentaram novos conteúdos a serem ensinados.

1.1 A ESCOLA BÁSICA NOS ANOS 1990 E OS CONTORNOS DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

O conceito Educação Básica foi inaugurado no campo educativo com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que no que diz repeito aos níveis e modalidades de Educação e Ensino no País propôs a Educação Básica, constituída como um dos níveis que dariam forma a Educação Escolar.

Conforme o Artigo 21º inciso primeiro: "A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior." (BRASIL, 1996, p. 11). Diante disso, definiu-se que a Educação Básica, parte da Educação Escolar, estaria subdividida em três etapas de formação sequenciadas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para além da Educação Escolar, a LDBEN (1996) também lançou contornos para diferentes modalidades de ensino, a saber: Educação Especial, Profissional, Indígena, no Campo e Ensino a Distância. Contudo, investigamos especificamente as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental[12].

[12] Possíveis apontamentos de outras modalidades, níveis e da etapa do Ensino Médio poderão ser feitos se julgarmos contribuir na compreensão do objeto desta pesquisa.

A exposição desta Lei corroborou a ligação entre a Educação Básica e a necessidade das instituições escolares, que contaria com etapas de ensino obrigatórias, as quais encontrariam na escola espaço privilegiado de efetivação. A escola, para além desse privilégio, assumiu o monopólio da concretização dos projetos educativos, visto que a LDBEN não previa outro espaço de relações educativas formais.

No Artigo 22º, foram dados os fins da Educação Básica. “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.” (BRASIL, 1996, p. 11). A partir das finalidades enunciadas, algumas relações foram estabelecidas entre a Educação Básica e a cidadania, o mercado de trabalho e os estudos posteriores.

No estabelecimento dessas relações consolidou seu sentido de urgência diante de demandas individuais e coletivas, uma vez que havia potencial de desenvolvimento dos sujeitos e da nação, por exemplo.

Intensificou-se a ideia de que as escolas seriam indispensáveis à formação de sujeitos desenvolvidos, produtivos, que saberiam exercer sua cidadania e teriam condições de seguir progredindo nas diferentes etapas e modalidades do sistema educativo.

A inauguração da educação básica ressignificou os objetivos atribuídos à educação nacional, já que “trata-se de um novo conceito, avançado, pelo qual o olhar sobre a educação ganha uma nova significação.” (CURY, 2002a, p. 169).

Não que o projeto educativo nacional se resumisse ao nível da Educação Básica, mas como foi apenas para este nível que se previu etapas de ensino obrigatório, o destaque se deu nela e a partir dela. A não obrigatoriedade de todas as etapas pressupôs que nem todos chegariam ao “fim” da Educação Escolar, isto é, ao Ensino Superior. Assim, as finalidades atribuídas à Educação Básica seriam as de caráter comum aos sujeitos.

Em verdade, antes de ter sido inaugurada no campo educativo, com a publicação da LDBEN, o conceito de Educação Básica havia sido apresentado, no campo jurídico, na Constituição Federal de 1988.

No texto da Constituição, o termo apareceu em 16 (dezesseis) momentos distintos, referindo-se ao dever do Estado, ao regime de colaboração, a profissionais da educação básica, à porcentagem de aplicação da União e dos entes federados, à fonte adicional de financiamento, à

distribuição de cotas estaduais e municipais (Artigo 212 parágrafo 6°), a projetos de lei relativos à organização da seguridade social, à universalização da educação básica, ao financiamento da educação básica, a princípios basilares do ensino, a competências dos entes federados, entre outros.

No entanto, definir como função da União realizar os delineamentos necessários à educação nacional não foi privilégio da Constituição de 1988, pois na Constituição Federal de 1946 ficou definido que competia à União "[...] legislar sobre [...] d) diretrizes e bases da educação nacional." (BRASIL, 1946, p. 1).

Esta e outras duas definições – definir a educação como direito de todos e adotar princípios de obrigatoriedade e gratuidade para o ensino primário – foram vitais para que se começasse, desde 1946, a vislumbrar uma "organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica." (SAVIANI, 2000, p. 6)[13].

O delineamento jurídico organizado no texto constitucional e nos demais documentos legais teve por função assegurar o direito à educação, tendo em vista seu caráter fundamental de natureza social. Quando falamos em caráter fundamental, nos referimos a direitos inerentes à vida humana, pautados na liberdade, na igualdade e, especialmente, na dignidade.

Contudo, direitos fundamentais podem ser considerados conceitos multifacetados, todavia, "[...] são os direitos humanos reconhecidos como tal pelas autoridades, às quais se atribui o poder político de editar normas, tanto no interior dos Estados quanto no plano internacional; são os direitos humanos positivados nas Constituições, nas leis, nos Tratados Internacionais." (COMPARATO, 2001, p. 56).

Assim, tomamos por direitos fundamentais o conjunto de direitos que para além de serem reconhecidos como direitos, foram garantidos em inscritos em lei de caráter nacional, sobretudo, aqueles assegurados na Constituição Federal de 1988. Entendemos que por ser de caráter **fundamental**, por si mesmos independeriam de normatizações, visto que são inerentes à vida humana, inalienáveis. Entretanto, ainda que haja um conjunto de direitos básicos que não pode,

[13] Especialmente no conjunto dessas três definições, o campo educativo nacional conquistou no espaço jurídico a possibilidade de constituir as bases da Educação Básica. A concretização desta possibilidade exigiu a formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira em 1961 e a segunda em 1996.

ou não poderia ser negado aos sujeitos, esse conjunto de direitos ainda carece de conquistas políticas e sociais.

Neste sentido, as normatizações transitam entre o caráter ético e moral, para o caráter jurídico e legal, atribuindo ao Estado Nacional e à sociedade civil a obrigatoriedade de oferta e acesso.

> Segundo Bobbio, a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992 *apud* CURY, 2002b, p. 246).

Direitos contemplados na normatização constitucional de um Estado têm por objetivo proteger e regular a efetivação deles, ampliando suas possibilidades de concretização. Ao passo que limitam o poder do Estado, impedindo-o de interferir naquilo que é considerado inerente aos sujeitos, inerente à existência humana.

Na Constituição Federal de 1988, a educação é mencionada como primeiro direito fundamental de ordem social. "Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, 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 (EC n°26/2000 e EC n°64/2010)." (BRASIL, 1988, p. 20). A educação, dessa forma, fica circunscrita como um dos direitos universais básicos, passando a ser vista como uma das questões de caráter nacional.

A democratização da educação como bem social público requeria a "[...] organização de uma educação pública democrática no âmbito nacional." (SAVIANI, 2000, p. 7), o que justificava o texto constitucional ao atribuir à União e aos entes Federados, responsabilidades diante da organização da educação nacional.

A Constituição de 1988 anunciou em seu artigo 205 que "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." (BRASIL, 1988, p. 136). A seguridade do direito à educação se dá na perspectiva de garantia do acesso aos processos democráticos, traduzidos pela cidadania ativa e no preparo dos sujeitos para o mercado de trabalho. Questões que discorremos com mais

empenho nos parágrafos que tratarão propriamente da distribuição de conhecimentos organizada nos documentos curriculares nacionais.

Ainda sobre os delineamentos constitucionais acerca do direito à educação, na sessão I do Capítulo III, foram apresentados os princípios norteadores para Educação Básica.

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, p. 136-137).

No que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, reconhecidas como etapas integrantes da Educação Básica, destacamos alguns pontos, a partir de exposto na CFB (1988). Primeiro a seguridade, em caráter de lei, da gratuidade do ensino público em instituições públicas estatais, ainda que a CF (1988) só tivesse atribuído obrigatoriedade ao Ensino Fundamental, e uma progressão crescente ao Ensino Médio, a promulgação da Lei vislumbrou a perspectiva de universalização da educação.

> A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. (CURY, 2002b, p. 248).

A gratuidade e a obrigatoriedade tornaram o acesso ao ensino público um direito compulsório, inerente aos sujeitos, de responsabilidade do Estado e das famílias. O não cumprimento de ofertas e acesso poderia incorrer em penalidades jurídicas à tutela dos sujeitos, bem como ao próprio poder público. A Constituição Federal (1988) lança mão

> [...] da mola insubstituível que põe em marcha este direito a uma educação básica: a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes. Sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à educação. Só que esta ação obrigatória do Estado vai se pôr em marcha no interior de um Estado federativo. (CURY, 2002a, p. 171).

Dispor sobre um regime de colaboração entre União e entes federados implicava em partilha de responsabilidade para todos os níveis do poder público, motivado, especialmente, pelas críticas crescentes ao financiamento pouco expressivo que se destinaria à educação.

Em tempos de redemocratização nacional, o sistema educativo se tornou prioritário, ainda que somente ou "quase" somente no âmbito do discurso. Assim, a responsabilidade dos entes federados diante do regime de colaboração expressaria o empenho deles com a República.

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.
> § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.
> § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988, p. 137-138).

Para a manutenção e desenvolvimento do ensino nacional ficou estabelecido pela CFB de 1988 que a União destinaria não menos que 18% de sua arrecadação, os Estado e municípios, não

menos que 25%. A distribuição de renda entre as etapas obedeceria ao critério de obrigatoriedade, que naquele momento previa prioritariamente o Ensino Fundamental.

As definições trazidas garantiram condições político-ideológicas necessárias para a organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como para a reforma curricular que seria empreendida a partir dela. Contudo, essa reforma, idealizada em finais dos anos de 1990 e começo dos anos 2000, também sofreu influências de proposições apresentadas em documentos supranacionais, produtos de grandes reuniões organizadas por Organismos Internacionais.

Organismos como Banco Mundial e Unesco passaram a exercer grande influência na construção de projetos educativos por todo o mundo, principalmente para os países de capitalismo periférico[14], visando "[...] uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico." (SILVA & ABREU, 2008, p. 525).

Preocupados com os reordenamentos do capital e o crescimento do mercado consumidor, debruçaram-se sobre o planejamento de estratégias educativas de alinhamento as teses de desenvolvimento e globalização, propondo programas de financiamento que viabilizassem projetos de inclusão e participação no fortalecimento do sistema produtivo de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, também chamados de emergentes.

Nos documentos resultantes das grandes reuniões e conferências foram lançados contornos de uma possível Educação Básica, a ser desenvolvida nos países signatários. O Brasil como um dos signatários incorporou algumas das proposições, mediada prioritariamente por agentes do governo.

A fim de identificar o que foi proposto em contexto internacional e o quanto influenciaram as proposições nacionais, nos debruçamos sobre alguns dos documentos-relatórios das grandes reuniões, com a intenção de localizar neles o conceito de Educação Básica, e os significados atribuídos a ele.

Isso por entendermos que as palavras/termos fazem menção à noções/conceitos de matrizes ideológicas e seu uso expressa a relevância de concepções em um determinado contexto discursivo, que apresenta os possíveis contornos para a organização de "educações básicas nacionais".

[14] Característicos de economias consideradas "subdesenvolvidas" ou "em desenvolvimento".

Neste sentido, elegemos documentos cujas proposições consideramos terem sido relevantes para a articulação do conceito brasileiro de Educação/Escola Básica proposto na LDBEN (1996), tais como: **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** (UNESCO, 1990), **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade** (OTTONE, 1993), **Declaração de Nova Delhi** (UNESCO, 1993) e, **Compromisso Nacional de Educação para Todos (1993): um tesouro a descobrir** (DELORS, 1999)[15].

A Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), colocou em questão a necessidade de organização de projetos educativos nacionais, que convergissem para a lógica dos processos de globalização econômica.

> As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90. (UNESCO, 1990, p. 7).

Esperava-se que o alinhamento dos projetos educativos nacionais culminasse em um projeto educativo, em nível de aldeia global, para ser efetivado nas décadas subsequentes. O encontro resultou na organização da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** (UNESCO, 1990), cuja problemática central era a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico.

Os países que fizeram parte da confecção deste documento o fizeram na perspectiva de relembrar o caráter de direito fundamental da educação; reafirmar que a educação seria um dos elementos fundamentais para a construção de sociedades mais seguras, saudáveis, prósperas, ambientalmente mais puras – aquilo que conhecemos hoje por desenvolvimento sustentável, que não reduziria o crescimento econômico, mas, em tese, consideraria e preservaria a sustentabilidade do meio ambiente –, e por consequência, o progresso cultural e social; reconhecer que, embora não seja por si só suficiente, a educação é indispensável ao desenvolvimento pessoal e coletivo; reconhecer que os conhecimentos científicos são

[15] Esse texto só foi publicado no Brasil em 1998, depois de ratificado pelo Ministério da Educação representado pelo então ministro Paulo Renato de Souza.

patrimônios culturais e sem eles não é possível o desenvolvimento; admitir as fragilidades dos sistemas educativos nacionais e assumir um compromisso com a melhora de qualidade e universalização da educação.

No que diz respeito à Educação Básica, reconheceu-se que:

> [...] uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e *Reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio [...] (UNESCO, 1990, p. 3, grifo do autor).

A discussão da seguridade da educação como direito fundamental se deu atrelada ao conceito de Educação Básica articulado na perspectiva do desenvolvimento. Ao longo do documento o termo "Educação Básica" foi mencionado por vinte e duas vezes, na maioria delas ressaltante a necessidade de organizá-la em prol do "aprimoramento" das relações produtivas.

Segundo o documento, a Educação Básica não tem um fim em si mesma, mas "[...] é base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação." (UNESCO, 1990, p. 3). Sua oferta deveria ser de qualidade e universalizada progressivamente a todos os sujeitos, de modo que reduzisse as desigualdades.

> O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado. (UNESCO, 1990, p. 5).

Ainda estavam previstos "Programas Complementares Alternativos", para os quais a soberania das relações da Educação Básica estava pensada para acontecer no espaço escolar. Este era o lócus privilegiado para a garantia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, um conjunto de necessidades que, hipoteticamente, representariam e responderiam as demandas

dos Estados Nacionais e estas, por sua vez, estavam estreitamente ligadas aos reordenamentos advindos da globalização, encabeçados por nações consideradas desenvolvidas.

A Educação Básica deveria "[...] estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma." (UNESCO, 1990, p. 4).

A defesa de uma Educação Básica que expressasse seu "sucesso" em "resultados efetivos" lançou fundamentos de legitimidade para a organização de políticas de avaliação *standardizadas* e *rankeamentos*. Não coincidentemente, mais do que conceitos são processos que foram amplamente difundidos a partir da Reforma Educativa de 1990. Conforme o artigo 8:

> A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. (UNESCO, 1990, p. 6).

Para além do compromisso e da vontade política para com a democratização da Educação Básica, o documento propunha a necessidade de reformas nas políticas educacionais e, no caso particular do Brasil, tais orientações encontrariam no desenvolvimento curricular o meio para operacionalizar as "reformas" na educação, ao mesmo tempo em que, fortaleceria a escola institucionalmente, por sua supremacia nas relações educativas.

A Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicaram o documento-relatório **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**, traduzido e divulgado no Brasil em 1993, a partir de uma visão sintética elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Educação Básica aparece seis vezes no documento, mas apenas uma no corpo do texto ao discutir questões do analfabetismo. Ainda que o termo não tenha sido contemplado em muitos momentos, entendemos que "[...] tal documento apresenta uma ideia central, ao redor da qual se articulam todas as outras: a incorporação e difusão do progresso técnico é o fator fundamental para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que lhe permita se inserir com êxito na economia mundial." (OTTONE, 1993, p. 7).

Os esforços dessa discussão centraram-se na problematização dos conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento dos mercados produtivos e, por consequência, da nação. Na perspectiva do mercado, os conhecimentos e habilidades alimentariam projetos de formação que dariam à tônica das relações de competitividade, elemento considerado imprescindível no aprimoramento das relações produtivas, a partir da busca por uma

> [...] competitividade autêntica [...] através dos elementos básicos do desenvolvimento que são portadores de futuro: a produção, aprendizagem e difusão do conhecimento, e a qualidade dos recursos humanos disponíveis. Esse esforço deverá ser sistemático e supõe novos níveis de integração e coesão social. Portanto, o desenvolvimento de conhecimento e a formação de recursos humanos serão centrais tanto para a competitividade quanto para a equidade. (OTTONE, 1993, p. 7).

Assim os contornos, de uma possível educação nacional, foram sendo delineados a partir do privilégio das relações de conhecimento (seleção, organização e distribuição), orientados pelos princípios da qualidade, competitividade e equidade.

O documento não faz menção ao conceito/terno "capital humano", no entanto, ao defender que "o desenvolvimento de conhecimento e a formação de recursos humanos serão centrais [...]" (OTTONE, 1993, p. 7), se aproxima dele, conscientemente, ou não.

> A proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de cidadania – que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática – e de competitividade – que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno. Como critérios inspiradores das políticas que serão derivadas dessa proposta estratégica, podem ser consideradas a eqüidade que se refere à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o desempenho, refletido na avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação. Como linhas principais da reforma institucional, são propostas a integração, dirigida a fortalecer a capacidade institucional dos países, e a descentralização, orientada para favorecer uma maior autonomia da ação educativa, com o objetivo de assegurar os rendimentos e promover a responsabilidade dos agentes em relação aos resultados. (OTTONE, 1993, p.10).

Mais do que uma proposta estratégica ou um ideal de formação centrado em objetivos de cidadania, estava em voga uma sociedade pensada a ser constituída por sujeitos eficientes. Adaptados por meio da "aquisição de destrezas e habilidades" (OTTONE, 1993, p. 10) à competitividade do mercado, ao mesmo tempo em que, em prol do fortalecimento das instituições

escolares, legislava em defesa da descentralização de responsabilidades. Uma descentralização para além da partilha de funções entre os setores públicos estatais, mas também ou talvez, sobretudo, com o setor privado.

Em 16 de dezembro do mesmo ano, 1993, foi publicada a **Declaração de Nova Delhi** (UNESCO, 1993), assinada por líderes de nove países em desenvolvimento, de maiores contingentes populacionais do mundo, a saber: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Esses líderes reiteraram o

> [...] compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (UNESCO, 1993, p. 2).

A par disso, recolocava-se em discussão e meta o atendimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que ganhou em densidade no aprimoramento da Educação Básica, melhoramento da formação docente, das condições de trabalho dos profissionais da educação e dos recursos educativos.

A Educação Básica foi mencionada em sete momentos distintos neste documento, ligada à qualidade da educação, desenvolvimento humano, expansão e melhoria dos serviços de educação básica, entre outros, ao mesmo tempo em que corroborou o compromisso em melhorar

> [...] a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais[...] (UNESCO, 1993, p. 2).

Os países signatários assumiram, em caráter de documento internacional, a compreensão proposta sobre as implicações das suas organizações, ou desorganizações, internas no cenário educativo global, ao mesmo tempo em que se declararam cientes, de alguma forma, das responsabilidades diante dos rearranjos econômicos, políticos, educativos globalizados,

comprometendo-se no esforço de atingir a "meta global de educação para todos" (UNESCO, 1993, p. 2). Segundo o compromisso firmado

> [...] em todas as nossas ações, em nível nacional e em todos os níveis, atribuiremos a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis [...] (UNESCO, 1993, p. 3).

Este contexto nos remete à concepção muito ligada à característica de revisitação da Teoria do Capital Humano e da Teoria das Competências, sobre as quais discorremos mais adiante. Compreendemos que neste documento as interferências dessas teorias se expressam nos conceitos de desenvolvimento humano, habilidades e destrezas.

Outro aspecto interessante foi a convocação que se fez aos "[...] colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica [...]" (UNESCO, 1993, p. 3). Esta convocação implicaria em parcerias de financiamento entre Organismos Internacionais, gerenciadas por países desenvolvidos, para países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Em contrapartida, estes se reestruturariam em prol de princípios, especialmente econômicos, internacionais.

Vale destacar que, em 1993, o Brasil enfrentava intensas turbulências econômicas, sociais e, sobretudo, políticas com Itamar Franco na Presidência da República[16]. O governo realizou um plebiscito para que a população decidisse entre o regime político (Monarquia ou República) e o sistema de governo (Parlamentarismo ou Presidencialismo), vencendo a permanência da República Presidencialista. Na economia, Fernando Henrique Cardoso assumiu o Ministério da Fazenda e passou a implementar medidas do Plano Real, que tinha por objetivo controlar a inflação e estabilizar a economia.

A necessidade de discutir a educação nacional já havia sido evidenciada pela Constituição Federal de 1988, mas as efervescências políticas e econômicas da década de 1990 só evidenciaram a urgência e propiciaram condições para o debate de temas educativos em caráter de questão nacional.

[16] Governo Itamar Franco se deu entre os anos de 1992 e 1994.

Um dos espaços-tempo de problematização foi a Semana Nacional de Educação para Todos, organizada também em 1993, a qual teve como produto o documento "**Compromisso Nacional de Educação para Todos 1993-2003 (1994)**", no qual a Educação Básica foi mencionada em cinquenta e seis passagens diferentes, o que revelava a preocupação de articular este conceito em território nacional.

> O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição o que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos. (BRASIL, 1994, p. 14).

Pensado e elaborado para ser instrumento de organização da Educação Básica do País, cujas finalidades primeiras eram erradicar o analfabetismo e democratizar o acesso ao ensino fundamental, este Plano caracterizava-se como um "[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica." (BRASIL, 1994, p. 15). Nisto se diferenciava do Plano Nacional de Educação, uma vez que era voltado apenas para a educação básica.

> 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:
> 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.
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p. 139).

O Plano Nacional de Educação implicou em uma importante conquista para a organização e garantia de concretização do sistema nacional de educação, capaz de assegurar

processos de escolarização e escolaridade aos diferentes níveis, modalidades e tapas da educação brasileira. Por isso, precisavam ser devidamente diferenciados.

A organização do Compromisso Nacional de Educação para Todos (1993) retomou compromissos assumidos em Jomtien (1990), na perspectiva de concretizar suas metas.

> As metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, ou em períodos intermediários, deverão atender aos seguintes escopos mínimos: ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados [...] (BRASIL, 1994, p. 42).

O desafio não se limitava à erradicação do analfabetismo, pois foram destacados alguns outros pontos também considerados críticos e possíveis obstáculos para o êxito de estratégias de desenvolvimento da Educação Básica, a saber: qualidade e heterogeneidade da oferta, efetividade e relevância do ensino, magistério: formação e gestão, livro didático, apoio ao educando, financiamento, integração vertical dos sistemas de ensino, continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

Em conformidade com as proposições de Jomtiem (1990), a Educação Básica não teria uma finalidade em si mesma, mas se constituiria na "[...] base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação." (BRASIL, 1994, p. 73). Portanto, sua universalização é essencial aos projetos de "nações".

No Compromisso Nacional de Educação para Todos 1993-2003 (1994), alguns trechos da Declaração e Jomtiem (1990) foram citados, reiterando compromissos como: promover a escola fundamental como a principal promoção da educação básica, para além da esfera familiar; garantia de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem por meio da universalização da escola fundamental; entre outros.

As finalidades do desenvolvimento da Educação Básica seriam "[...] resposta às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e às Recomendações e aos Acordos assumidos no âmbito internacional." (BRASIL, 1994, p. 37). Dos objetivos mencionados destacamos:

> 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho: a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a lodos de aquisição de conteúdos e competências básicas [...] (BRASIL, 1994, p. 37).

Os "[...] esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica." (BRASIL, 1994, p. 11) seriam, segundo o exposto, exercícios de cumprimento do dever de assegurar o direito à educação. O compromisso com a Educação Básica exigia a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Se nos documentos internacionais ainda parecia incomum a utilização da noção de competência, alimentados pelos mesmos princípios, mas com termos diferentes como "destrezas" e "habilidades", em contexto nacional ela ganha destaque, especialmente, na questão dos propósitos das relações de conhecimento.

A Satisfação de Necessidades Básicas foi atrelada às "competências fundamentais", consideradas necessárias para a participação dos sujeitos nas sociedades democráticas. De uma forma sutil, mas incisiva, as competências se fortaleceram, discursivamente, como essenciais para a concretização de princípios basilares da educação brasileira: a cidadania e a democracia.

Para além da educação, tais princípios norteavam, em tese, a sociedade brasileira como um todo, isto é, a educação de cidadãos livres assumia como finalidade o desenvolvimento de competências, entendendo que por meio deste exercício seria possível a efetiva participação deles nas diferentes esferas sociais.

Nesse contexto destacamos um segundo objetivo:

> 3 - Ampliar os meios e o alcance da educação básica: a) situando a escola como espaço privilegiado e autônomo de gestão e desenvolvimento da aprendizagem e da formação do cidadão, incentivando-lhe a criatividade, a capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social; b) proporcionando atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente nas áreas de concentração de pobreza e fortalecendo as redes de educação infantil; c) enriquecendo o acervo de recursos e tecnologias de apoio à escola e aos professores e dirigentes; d) provendo modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subescolarizados, incluindo capacitação sócio-profissional, educação para a saúde e nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental; e) disseminando meios de informação, comunicação e ação social, com apoio às redes escolares locais, incluindo, entre outros, programas de educação aberta e a distância, centros de difusão cultural,

> bibliotecas, núcleos de multimeios e espaços de ação comunitária. (BRASIL, 1994, p. 39).

Os processos de escolarização foram destacados e legitimados como possíveis protagonistas das reformas estruturais esperadas e consideradas necessárias ao desenvolvimento da Nação e a Educação Básica teria por finalidade formar cidadãos e retomar os trilhos do desenvolvimento a partir de novos valores e perspectivas.

Para o desenvolvimento, entendia-se de vital importância a redução de desigualdades sociais e, neste sentido, o documento estabeleceu a relação entre pobreza e fortalecimento da rede de educação, destacando especificamente a importância da Educação Infantil.

Como mencionamos, os relatórios produzidos a partir das grandes Reuniões enfatizaram a importância da Educação Básica para a consolidação dos Estados Nacionais, especialmente aqueles caracterizados como países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, que apresentavam grandes dificuldades em seus sistemas educativos e altos índices de analfabetismo. Assim, previu-se que seria

> [...] necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico. (BRASIL, 1994, p.79).

O Compromisso (1994) tratou desta questão em virtude das efervescências política e econômica pelas quais o país passava e, muito provavelmente, em prol das medidas reformistas que estavam sendo vislumbradas naquele momento, que previam a abertura do país ao capital estrangeiro em “parcerias” de financiamento. Entendia-se

> [...] necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida. (BRASIL, 1994, p. 80).

A “cooperação” de caráter bilateral, multilateral e internacional se daria por meio de organismos internacionais, que estabeleceriam canais mais amplos e qualificados de financiamento e de proposições políticas para a Educação Básica. Previa-se a continuidade do exercício, que já estava sendo desenvolvido, de traduzir em contexto nacional, orientações internacionais.

O compromisso estava neste movimento, ao mesmo tempo em que reiterava concepções de relatórios supranacionais como o de Jomtien (1990) e Nova Delhi (1993) e articulava novos delineamentos a noção de Educação Básica brasileira. De posse da compreensão que:

> A conquista de um padrão de escolarização de melhor qualidade, que permita inserir o Brasil em novo patamar de desenvolvimento, depende de ampla mobilização da sociedade. Neste sentido, os participantes da Semana Nacional de Educação Para Todos, reunidos em Brasília-DF, de 10 a 14 de maio de 1993, decidiram propor a seguinte agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação Para Todos e, assim responder aos reclamos da democracia e da cidadania no Brasil. 1 - Institucionalizar as políticas públicas de ensino com perspectivas de médio e longo prazo, para superação da transitoriedade e descontinuidade de gestão e a articulação cooperativa dos outros setores, de modo a tornar a Educação, de fato, a prioridade política demandada pela sociedade ao Poder Público. 2 - Assegurar eficiente e oportuna aplicação dos recursos constitucionalmente definidos, bem como outros que se fizerem necessários, nos próximos 10 anos, para garantir a conclusão do ensino fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino. 3 - Elevar a qualidade do ensino fundamental, reconhecendo a escola como espaço central da atividade educativa, dotado de estrutura material, pedagógica, organizacional e financeira capaz de oferecer à comunidade escolar condições de realizar o atendimento as necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes. 4 - Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógico, propiciando inovações e sua integração no contexto local. 5 - Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar. 6 - Definir as competências e responsabilidades das diferentes instâncias e setores do Poder Público, em regime de colaboração, incorporando a participação de entidades, grupos sociais organizados e da família no processo de gestão das políticas educacionais e da escola. 7 - Engajar os mais amplos segmentos sociais na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade do ensino fundamental, instituindo um organismo permanente de mobilização, assessorado por grupo técnico de acompanhamento do Plano Decenal de Educação para Todos. (BRASIL, 1994, p.85-86).

Em suma, o compromisso estava organizado sob o tripé, necessidades básicas de aprendizagem, pensadas para acontecer na Educação Básica; profissionalização do magistério e regime de colaboração.

Algumas medidas e instrumentos foram estabelecidos em anos subsequentes como possibilidades de efetivar tais compromissos. Entre essas, evidenciamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que articularia a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo por finalidade "[...] aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional." (BRASIL, 1994, p. 59), perseguindo um ideal de qualidade educacional.

As Reuniões Internacionais continuaram acontecendo, coordenadas pelas Organizações Internacionais. A UNESCO lançou em 1996 diretrizes para a educação mundial do século XXI, na forma do relatório **Educação: um tesouro a descobrir** (DELORS, 1999), redigido por comissão internacional, presidida por Jacques Delors, apresentando análises da situação política, social da educação daquele momento e prognósticos para o próximo século.

A Educação Básica aparece por cinquenta e seis vezes no documento, na perspectiva de fortalecimento da participação democrática, operacionalizando uma formação cívica com práticas e princípios de cidadania.

> A educação ao longo de toda a vida permite dar uma orientação a esta dimensão social da educação. Supõe a implementação de uma escola básica de caráter universal, de boa qualidade e acessível a todos, seja qual for a sua situação geográfica, material, social ou cultural. Oferece a todos a possibilidade de dispor de novas oportunidades, terminado o ciclo de educação inicial. Passa também pelo estímulo aos diversos talentos, pela criação de múltiplas carreiras e deve mobilizar, para este efeito, o conjunto de recursos acumulados pela sociedade. (DELORS, 1999, p. 193).

As propostas tiveram por foco o que identificamos no Brasil por Ensino Fundamental, com pouca atenção às funções do ensino secundário ou das conformações da educação superior. As preocupações estavam com a universalização de uma educação básica sem cair nas armadilhas da massificação, comprometendo a qualidade e a competitividade.

> A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. É um vasto leque de pessoas a constituir prioridade para as ações de assistência técnica e de parceria, a levar a cabo sob a égide da cooperação internacional. (DELORS, 1999, p. 22).

Uma universalização da Educação Básica que mantivesse padrões aceitáveis de qualidade só era considerada possível por meio da cooperação internacional. Isso porque, segundo os países desenvolvidos, eram os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos que precisam se ajustar com urgência. Justamente os que menos condições tinham para fazê-lo.

> A Comissão está bem consciente das disparidades intoleráveis que subsistem entre grupos sociais, países, ou diferentes regiões do mundo: generalizar o acesso a uma educação básica de qualidade continua a ser um dos grandes desafios dos finais do século XX. É, de fato, esse o sentido do compromisso que a comunidade internacional subscreveu por ocasião da Conferência de Jomtien: porque a questão não diz respeito apenas aos países em desenvolvimento, é necessário que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem. Este empenho deve ser renovado, prosseguindo com os esforços já empreendidos. (DELORS, 1999, p. 122).

As economias centrais dispuseram de capitais a serem investidos em economias periféricas, por motivações que não tinham, prioritariamente, cunho solidário. Na lógica de desenvolvimento, daquela fase da globalização, os "desempenhos" dos Estados Nacionais repercutiam diretamente na economia mundial e, como parte dela, nos países desenvolvidos. Assim, o sucesso do projeto desenvolvimentista de países "de primeiro mundo" dependia, em certa medida, dos demais.

> A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável "passaporte para a vida" que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham. (DELORS, 1999, p. 125).

Ao definir Educação Básica como “passaporte para a vida” (DELORS, 1999, p. 125) defendia-se, de alguma forma, que a educação tudo podia. O entusiasmo demasiado com o qual se tratou as finalidades da educação, abriu espaço para expectativas falsas, de que por si só ela poderia trazer uma espécie de redenção social.

Portanto, defendeu-se que por meio da Educação Básica que os sujeitos teriam liberdade para escolher o que iriam fazer no futuro. Temos por certo que isso não corresponde à realidade, em tempos de capitalismo voraz, pois a liberdade acaba sendo regulada pelos capitais que os sujeitos possuem e não apenas pela certificação que adquirem após a conclusão da Educação Básica.

A Educação Básica como “passaporte para a vida” não corresponde à realidade, contudo, ainda não podemos afirmar se esta foi uma definição, no mínimo, ingênua ou se fazia parte de pressupostos ideológicos que nortearam a organização dos documentos.

O fato é que neste contexto legislava-se em prol de uma educação que fornecesse bases sólidas para aprendizagens futuras, essencialmente em relações de trabalho. Tais bases se dariam, na Educação Básica, por meio do desenvolvimento de competências consideradas úteis.

> Definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. É esta a concepção adotada na Conferência de Jomtien: Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo I — I) (Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1990). (DELORS, 1999, p. 126).

As competências modelariam os sujeitos a fim de serem aptos a participar ativamente da vida em sociedade, contudo, o interesse maior estava no desenvolvimento de competências durante a educação fundamental, pois se acreditava que ela abraçava anos promissores da vida

dos sujeitos, entre a primeira fase da infância e antes de ingressar no mercado de trabalho. Os sujeitos poderiam e deveriam desenvolver competências ao longo de suas vidas, mas se o fizessem no período destinado à Educação Básica seriam muito mais ativos e úteis nas relações e, potencialmente, produtivos.

Nos documentos organizados pelas grandes conferências foram lançados propósitos e princípios de reorientação para os sistemas educativos, mas, para além de propósitos e princípios, havia neles um sentido de necessidade e urgência por reformas educativas, que operassem o que estava sendo proposto em prol de uma "educação mundial para todos".

No Brasil, algumas proposições supranacionais foram incorporadas, outras serviram de influência ou, ainda, de aporte para a legitimação dos delineamentos que seriam esboçados para a educação. O currículo assumiu a centralidade nas reformas educativas organizadas nos anos de 1990.

A reorientação curricular teve suas condições dadas a partir de uma fértil combinação de fatores, entre eles a redemocratização nacional, a promulgação da Constituição Federal de 1988, a organização e publicação dos relatórios das grandes reuniões internacionais, a reforma do Estado em finais do século XX, mudanças políticas, implementação de políticas de reajuste econômico, entre outras.

Neste contexto, organizou-se a política curricular brasileira, materializada em um conjunto de documentos curriculares publicados pelo Ministério da Educação, a partir da LDBEN de 1996. A publicação desses documentos se deu na perspectiva de articular e operacionalizar o conceito de Educação/Escola Básica brasileira, ao mesmo tempo em que propôs "inovação" no espaço da escola e da distribuição de conhecimentos.

Entre os documentos organizados pelo Ministério da Educação (MEC), destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares e as Diretrizes Nacionais (DCN).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais, a Educação Básica teria por função "[...] garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente." (BRASIL, 1997, p. 28).

Concordamos com o exposto, por entender que uma Educação Básica calcada em princípios democráticos e de cidadania extrapola os limites de uma etapa de ensino ou uma

modalidade, mas oferece condições de um pleno desenvolvimento para o decorrer de toda vida dos sujeitos e não somente durante sua trajetória escolar.

Já a versão dos PCN para as séries finais do Ensino Fundamental afirmou que a Educação Básica teria por finalidade "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." (BRASIL, 1998, p. 41).

Com a Teoria Crítica do Currículo entendemos que a educação é condição para a emancipação dos sujeitos, o que pressupõe concebê-la a partir de princípios **democráticos**, que assegurem o acesso indiscriminado a todos, priorizando a **qualidade**, prioritariamente, a qualidade da escola pública.

> Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era seu, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo. (SAVIANI, 2000, p.191).

Não questionamos os princípios de democracia, cidadania e qualidade que, hipoteticamente, sustentam o conceito de Escola Básica delineado nos documentos. Todavia, questionamos as finalidades da educação esboçada a partir destes princípios. Haja vista que entendemos que a democracia prevê uma liberdade para além da liberdade de consumo. A cidadania não se limita à participação nas relações produtivas e esporádicas manifestações eleitorais.

A qualidade, em termos educativos, vai além de uma formação para o desenvolvimento de competências que alimentem as engrenagens dos mercados de trabalho. Parece-nos que o exposto nos documentos internacionais e locais articula o conceito de Educação Básica fundado na perspectiva do que não entendemos como princípio democrático, de cidadania e de qualidade. O que consideramos ser completamente, e necessariamente, questionável.

> Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de

> qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, 1998, p. 9).

A perspectiva de uma educação de qualidade traduzida em habilidades, destrezas, competências, conhecimentos úteis à incorporação dos sujeitos no mercado de trabalho revela o característico trato burguês com as questões ligadas à educação.

> [...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requer uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para os quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2000, p. 193).

Ao longo da história, esta foi traduzida "[...] na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e 'escolas de ciências e humanidades' para os futuros dirigentes" (SAVIANI, 2000, p. 193). Em tempos de fortalecimento da discussão do direito à educação em caráter de lei que resultou em processos de massificação da educação, notadamente do Ensino Fundamental, que dualidade se deu nas discrepâncias entre processos de distribuição de conhecimento, é

> [...] possível constatar que as proposições oficiais se voltaram fortemente para a defesa de um **projeto de formação** posto por novos referenciais e um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade de seus quadros e por decorrência elevar os indicadores positivos do processo de ensino-aprendizagem. (SILVA & ABREU, 2008, p. 529).

Em tese, a reorientação curricular buscou "[...] práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação." (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 12). Se por um lado, as proposições reformistas cooperaram com a seguridade do direito à educação por meio da democratização dos processos de escolarização, ao menos da etapa do Ensino Fundamental, por outro, não promoveram grandes mudanças com a adoção de novas práticas. A função da educação a partir das reformas educacionais dos anos de 1990 continuou a mesma, perseguindo a promoção de mobilidade social, uma formação para a cidadania, equidade e democracia.

A democracia brasileira não prescinde de uma escola básica de qualidade para todos, mas vale questionar,

> [...] com quem e para quem queremos construir a democracia neste País? Se abrirmos mão de uma defesa vigorosa de escola pública, estaremos na verdade, abrindo mão da própria esfera pública como condição e possibilidade do jogo democrático. Por mais que a escola pública fundamental seja crítica hoje no mundo inteiro como insuficiente para a formação do cidadão apto para participar da vida pública, a democracia jamais será constituída sem a mesma, pelo menos nas formas atuais que conhecemos de democracia e de escola. Abrir mão do sonho de uma escola pública e de qualidade para todos, e não apenas para o filho dos outros, pode ser uma maneira de perpetuar as desigualdades imensas que hoje existem no País no que diz respeito à participação pública. (VAGO, 2009, p.9-10).

Ao articular o conceito de Educação Básica, o Referencial Curricular para a Educação Infantil reafirma como sua finalidade de existência "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade." (BRASIL, 1998, p. 11), previsto para acontecer em parceria entre instituições de Educação Infantil e as famílias das crianças.

Nos **"Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica"** de 2009, a Educação Básica "[...] corresponde a um direito social e a um requisito fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa como indivíduo, cidadão e sujeito social. Inclui três etapas que se sucedem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio." (BRASIL, 2009, p. 3).

Entendemos que

> [...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada, reclamado pelos membros da sociedade moderna. (SAVIANI, 2000, p. 3).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013),

> No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está *assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem*. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe *oferecer a Educação*

> *Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental.* Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União *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*. (BRASIL, 2013, p. 7, grifo do autor).

O esforço de universalização do Ensino Fundamental pressupunha que todos os indivíduos fossem alfabetizados e tivessem oportunidade, ainda que mínima, de ir à escola e acessar conhecimentos considerados necessários.

Os discursos oficiais delinearam uma política curricular em território nacional e uma arquitetura do desenvolvimento curricular que expressou a escolha do currículo como meio de: operacionalizar o propósito da escola básica e de dar forma às orientações reformistas. Nesse sentido, o

> [...] desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: Quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (PACHECO, 2005, p. 48).

A partir de tais questões, temos a possibilidade de entender o desenvolvimento curricular para além de um mero processo racional, mas como um processo científico alimentado por interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, que envolve diferentes sujeitos, estratégias e campos.

Dessa forma, a identificação dos sujeitos e/ou grupos que controlam o processo de tomada de decisões torna-se central na compreensão dos contornos desse desenvolvimento, uma vez que os contornos articulam operações de poder ao selecionar ou privilegiar alguns conhecimentos em detrimento de outros, atendendo às demandas sociais.

O desenvolvimento curricular está associado ao processo de construção do currículo e este é “uma dimensão política da educação, ou seja, um instrumento de escolarização, que reflecte as relações sempre existentes entre escola e sociedade, interesses individuais e interesses de grupo, interesses políticos e ideológicos, etc.” (PACHECO, 2005, p. 38-39).

Ao longo da sua história, a escola se constitui como um projeto para a sociedade alcançar a modernidade, envolvendo processos de urbanização, industrialização, tecnologização, entre

outros; até a possibilidade deste espaço deixar de existir, dentro da própria família ou diferentes instituições sociais, como a igreja e o partido político. Esta sociedade criou o espaço escolar para responder aos diferentes projetos de escolarização, os quais operacionalizariam um projeto de sociedade. O currículo foi tomado como meio de imprimir na educação e nas escolas tal projeto.

Escola, cultura e currículo estão interligados como campo de escolarização e de estudos. No que se refere à escolarização, a escola é compreendida como espaço, por excelência, da educação, para fazer a popularização da cultura, motor da construção do conhecimento material e simbólico. Possuímos uma escola que nasce para cumprir uma função delegada pela sociedade de sistematizar a educação escolar e popularizar a cultura.

> A centralidade dos currículos nas políticas educacionais da sociedade do conhecimento as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional. (LOPES, 2004, p. 110).

A imposição de significados no currículo está sujeita às pressões dos diferentes grupos sociais, nos quais o poder de influência varia de acordo com seus capitais.

Na modernidade recente, as concepções influenciam na construção de currículos e documentos curriculares, especialmente no atendimento da lógica da Sociedade do Conhecimento. Isso porque "[...] o currículo é a selecção e organização do conhecimento cultural e socialmente considerado válido para o tempo particular." (PACHECO, 2005, p. 80).

Diante disso, a arquitetura do desenvolvimento curricular brasileiro foi um processo contínuo, envolvendo diferentes contextos de concretização.

> Enquanto texto que apresenta uma opção em termos de projecto de formação, o currículo é um código cultural, social e ideológico em permanente reconstrução, representando formas de selecção, organização e transformação do conhecimento aos níveis político-administrativo, de gestão e de realização. (PACHECO, 2005, p. 81).

Pacheco (2005) identifica três contextos de decisão curricular: o político-administrativo, que em território nacional pode ser representado pelo MEC; gestão, expresso nas secretarias de

ensino e nas direções/coordenações das escolas; e, realização, no interior das salas de aulas. (PACHECO, 2005, p. 54).

O processo de desenvolvimento curricular teve sua origem com as prescrições do contexto político/administrativo, na organização de um currículo oficial a ser adotado em todo o sistema de educação escolar formal. O currículo prescrito conta com planos curriculares, programas, conteúdos, objetivos, atividades, avaliações e orientações.

De acordo com Pacheco (2005), o currículo oficial foi apresentado a toda comunidade de gestores das escolas e de docentes, em uma perspectiva de programá-lo e planificá-lo para as especificidades da comunidade escolar em questão. Tal processo pode ser identificado como processo de moldagem curricular. Da contingência entre currículo oficial e currículo moldado há a iminência do currículo real, aquele operacionalizado e percebido no interior das salas de aula. O currículo praticado.

Para além das proposições oficiais e de suas recontextualizações nas escolas, ainda há a possibilidade de um currículo oculto, que extrapola as previsões oficiais, sejam ditadas no contexto do órgão central (o MEC), das secretarias ou da direção e coordenação da instituição escolar. São "[...] quatro significados principais nos discursos curriculares sobre o currículo oculto: expectativas não oficiais; resultados de aprendizagens não previstos; mensagens implícitas presentes na estrutura escolar; participação dos alunos." (PACHECO, 2005, p. 58).

Por último, deparamo-nos com um currículo a ser avaliado, que inclui "[...] a avaliação dos alunos, mas igualmente avaliação dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, etc." (PACHECO, 2005, p. 57).

Com a produção, publicação e disseminação dos documentos curriculares nacionais, organizados pelo Ministério da Educação a partir de 1990, se deu a tônica do desenvolvimento curricular nacional.

> O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização. (LOPES, 2002 *apud* SILVA, 2008, p. 35).

Ainda que as proposições oficiais nacionais não fossem de caráter compulsório, na condição de discurso oficial tinham a capacidade de legitimar políticas de conhecimento interessadas. A tônica da arquitetura curricular tomou forma, neste sentido, a partir dos discursos oficiais, sendo que uma das primeiras apreensões sobre o processo de desenvolvimento curricular pode ser localizada na distância presente entre discurso oficial (currículo oficial prescrito) e a sua incorporação nas proposições das redes de ensino e na organização curricular de cada instituição escolar (currículo moldado e currículo real). Ou na expressão de orientações internacionais incorporadas aos documentos curriculares nacionais, que foi o exercício de análise descrito aqui, neste relatório, até então.

Dessa forma, estavam dados os contornos para a Escola Básica brasileira, no bojo das "inovações" curriculares, isso porque a noção de "**inovação**" trazida pela reforma estava muito atrelada à reorientação do capital em finais dos anos de 1990.

Uma inovação a partir das recomendações reformistas daquilo que a educação ainda não fazia e do que era considerado preciso fazer nas próximas décadas. Vale lembrar, ainda, que os delineamentos para a organização da Educação Básica foram oferecidos de forma comum aos países signatários das grandes reuniões, cada Estado Nação forjou perfis educativos próprios.

No Brasil, o projeto educativo foi operacionalizado por meio de processos de distribuição de conhecimentos em documentos curriculares para a Educação Básica na perspectiva de oferecer conhecimentos considerados necessários para os novos tempos e demandas.

Os relatórios das grandes conferências deram o tom do tipo de escola que se desejava, do conhecimento que era esperado para ser distribuído e de como esse conhecimento seria avaliado. Contudo, foi no desenvolvimento curricular nacional que esse tripé (escola, conhecimento e avaliação) ganhou uma discussão bastante específica. Ao mesmo tempo em que serviu de sustentáculo das reorganizações educativas materializadas nos documentos curriculares. Sobre esse tripé nos deteremos no capítulo seguinte, acreditando que ele merece especial atenção. Entendemos que ele esteve no bojo de um colapso, decorrente da incorporação de políticas neoliberais, princípios da Teoria do Capital Humano e da Teoria das Competências.

1.2 O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR ENTRE O COLAPSO DOS FUNDAMENTOS E A REFUNDAÇÃO DE PRINCÍPIOS DA SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS

Fundamento, no latim *fundamentum*, implica no princípio, base, sustentáculo para a construção ou desenvolvimento de algo. Pode se referir em sentido literal, para tratar da fundação de uma construção, por exemplo, ou no sentido simbólico, sobre argumentos, evidências que sustentam uma determinada teoria, ideologia, entre outros.

A par disso, entendemos que o fundamento do desenvolvimento curricular caracteriza-se por aquilo que consideramos basilar à arquitetura da seleção e distribuição de conhecimentos, isto é, concepções fundantes (sobretudo de homem, sociedade, educação); princípios (democracia, cidadania, direito, liberdade, equidade), escola, conhecimento e avaliação.

Em tese, sob estes fundamentos se constituiria o desenvolvimento curricular, perseguindo seleções, organizações e distribuições justas do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. De modo que os sujeitos se desenvolvessem plenamente e que por terem sido educados, formalmente, a partir de uma organização que tem por princípio, e não fim, a cidadania, por exemplo, seriam educados por meio dela e não para ela.

Em finais dos anos de 1990, o desenvolvimento curricular nacional teve suas relações estreitadas com os reordenamentos do capital por meio de concepções reformistas muito ligadas às orientações internacionais. Entre as principais orientações internacionais para a constituição dos sistemas educativos nacionais esteve a articulação do conceito de Educação Básica.

Os vínculos estabelecidos com o mercado, sob a perspectiva neoliberal, deflagraram um colapso e uma refundação dos fundamentos do desenvolvimento curricular, que parece repercutir diretamente no processo de construção do currículo, e/ou dos documentos curriculares.

O colapso não foi a publicação dos documentos *per se*, mas uma refundação dos princípios que nortearam e perpassaram todo seu desenvolvimento, sobretudo, os princípios da discussão da escola que se queria, dos conhecimentos que deveriam ser apropriados pelos sujeitos e dos processos de avaliação que deveriam ser feitos. Por essas razões, o colapso não foi do desenvolvimento curricular propriamente, mas de seus fundamentos constitutivos.

Diante disso, tomamos o colapso ou a refundação dos fundamentos como produto da contradição presente na discussão do conhecimento escolar e suas nuances formativas, na medida

em que deixam de oferecer aos sujeitos uma visão totalitária sobre o que é ser democrático, o que é viver a diferença, em que implica exercer a cidadania e o que significa ter oportunidades iguais.

O que antes era tomado como fundamento para a arquitetura do desenvolvimento curricular, passou a ser dado como princípio de organização da Educação Básica, a partir das ideias reformistas da década de 1990. Resultando no que chamamos de curricularização dos fundamentos, isto é, transformado em princípios norteadores do processo de distribuição de conhecimentos, na perspectiva de uma educação para a democracia, para a cidadania, para a diferença, para equidade, em concordância com ideais de reforma.

Uma das primeiras expressões do colapso se deu no fundamento do **conhecimento** por meio da intencionalidade da escolha, advinda das proposições da Sociedade do Conhecimento.

O conhecimento escolar e suas nuances formativas estavam incorporados nos estudos curriculares e retomados nos documentos curriculares, a partir de um conjunto de princípios de formação, aparentemente contraditórios. Uma formação para o mercado, para a democracia, na perspectiva da diferença, da cidadania e da equidade.

Em verdade, nas proposições de Escola Básica, a ênfase das recomendações não estava em um determinado tipo de conhecimento, configurado como possível resposta às demandas de mercado, mas, sim, na forma como os conhecimentos seriam escolhidos, visto que permaneceram os mesmos de organizações curriculares anteriores à reforma educativa dos anos de 1990. Ou seja, as recomendações caminharam muito mais no sentido de orientar novas práticas, novas formas de operacionalização, do que em uma discussão real da natureza e tipo de conhecimentos, a ser distribuído neste momento da história.

O que, possivelmente, desencadearia um processo de tratamento superficial das condições de empoderamento no/do acesso aos conhecimentos científicos, em nome de uma valorização da cotidianidade e de relações educativas escolares, que partissem da prática para a prática.

O atrelamento das novas perspectivas de operacionalização dos conhecimentos ao mercado, ofertado na perspectiva da revisitação das teses da Teoria do Capital Humano, relegou à educação uma compreensão e defesa dos interesses do capital como uma necessidade do/no desenvolvimento do País e dos indivíduos. Em primeira ordem, caracterizada como capital simbólico, por meio da certificação, isto é, o acúmulo de diplomas resultaria em capital social, na forma do prestígio e de pertencimento às classes sociais mais favorecidas, bem como de capital econômico, angariado com postos de trabalho que oferecessem melhores rendas.

> Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que se têm desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença. (SCHULTZ, 1973, p. 45).

A discussão da qualificação de mão de obra assenta-se na problematização da seleção de conhecimentos, tendo em vista que para as análises da contribuição da educação para o desenvolvimento nacional o conhecimento é tido como "[...] motor mais poderoso de produção." (MARSHALL *apud* SCHULTZ, 1973, p. 8).

A relação educação-economia pressupunha uma educação como meio de produção de riquezas materiais. Segundo Schultz, "sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola." (SCHULTZ, 1973 *apud* CABUGUEIRA, 2002, p. 203).

Na métrica da relação entre educação e escolaridade como forma de mobilidade social, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda foram consideradas consequências do baixo capital dos indivíduos.

Concepção ancorada em princípios e valores meritocráticos, os quais acabaram por responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos, sem levar em conta as condições materiais de existências ou as deficiências de oportunidades oferecidas a eles.

> Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de *equidade*. (GENTILI, 1996, p.953, grifo do autor).

O mérito se apresentou como um dos valores norteadores para a estruturação da educação nacional, evocado como elemento fundamental do direito à educação, especialmente, nos processos de equidade. A noção da meritocracia acabou por conduzir e redefinir as proposições

de “Escola para Todos”, lançadas nos relatórios das grandes reuniões, sobretudo, em Jomtiem no ano de 1990, atribuindo aos indivíduos parte significativa da responsabilidade do êxito, ou do fracasso de suas trajetórias de escolarização.

> No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado por meio da formação de um *mercado educacional*. A eficiência pedagógica é buscada mediante instalação de uma *pedagogia da concorrência*, da eficiência e dos resultados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2007). Essa pedagogia tem sido levada a efeito, em geral, por meio de: (a) adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; (b) atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem; (c) avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola; (e) estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das instituições públicas ou privadas que são classificadas/desclassificadas; (f) ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de *qualidade total*; (g) valorização de algumas disciplinas, como matemática e ciências, devido à competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiar tais disciplinas; (h) ampliação dos meios de treinamento de professores, por exemplo, educação a distância; (i) descentralização da educação, sobretudo sobre recursos financeiros, em conformidade com a avaliação de desempenho; (k) repasse das funções do estado para a comunidade e para as empresas. (OLIVEIRA, 2009, p. 241-242, grifo do autor).

Para a formação do trabalhador, o mérito constitui-se em um importante princípio visto que alimenta a competição, que, por sua vez, é uma das máximas das economias livres, que concorrem por melhores preços, melhor mão de obra (com custo reduzido) e melhores mercados. A lógica de competição de mercado se reflete no espaço escolar, trazido em resultados de avaliações que classificam e *rankeiam* redes de ensino, escolas e estudantes.

O ideal da meritocracia aliviou, em certa medida, a responsabilidade do Estado em prover educação pública, gratuita e de qualidade ao centrar fôlego nos esforços individuais.

Há um discurso implícito que fundamentou e legitimou a incorporação de ideias próprias do campo econômico, agora incorporadas ao campo educativo, como a questão do mérito. “Os programas de educação e formação passaram a ser entendidos como meios potencialmente eficazes para melhorar a situação dos países menos desenvolvidos.” (CABUGUEIRA, 2002, p.202).

No caso, a revisitação da Teoria do Capital Humano passou a associar a educação, especialmente a Escola Básica, aos processos/estratégias de ascensão/mobilidade social, gerando

grande aceitação e extrema valorização dos processos de escolarização que estavam sendo propostos.

Em verdade, antes de ser agregado aos documentos oficiais nacionais, ou a princípios da Teoria do Capital Humano, já estavam presentes nos textos produzidos pelos organismos internacionais, tal como "Prioridades e Estratégias para Educação" (1990), elaborado pelo Banco Mundial na Conferência de Jomtien, que propôs: estreitamento das relações entre público e privado; constituição de vínculos entre educação profissional e mercado produtivo; ênfase em resultados com um forte investimento em sistemas de avaliação do processo de *ensino-aprendizagem*; e, descentralização de políticas sociais, entre outros.

No cenário nacional, a revisitação da Teoria do Capital Humano ganhou forma na proposição da Base Comum Nacional, pensada para legitimar conhecimentos oficiais por meio da organização e publicação de Parâmetros, Referenciais e/ou Diretrizes Curriculares. A proposta era ofertar conhecimentos científicos, na perspectiva mencionada, para o mercado, para a democracia, para a diferença e para a equidade, sob a égide da **Teoria das Competências**.

No Brasil, a noção de "competências" foi tomada como uma das referências na organização das diretrizes curriculares e na constituição dos processos de avaliação.

> As competências de que tratam as orientações oficiais estão expostas na segunda diretriz do Parecer n.15/98: *um currículo voltado para as competências básicas*. A justificativa para a proposição dessa diretriz estaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente em seu artigo 32, quando estabelece como objetivo do Ensino Fundamental propiciar a continuidade do "processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores" (Brasil, CNE/ CEB, Parecer n.15/98). (SILVA, 2008, p. 129, grifo do autor).

Nos documentos oficiais, a noção de competência foi central na constituição dos comportamentos e valores necessários/requeridos pelo projeto de Sociedade do Conhecimento para esse momento histórico.

No texto da LDBEN (1996), a palavra competência aparece por quatro vezes, sendo a primeira vez no artigo nono, com sentido de responsabilidades:

> 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 [...] (BRASIL, 1996, p. 3).

Já no parágrafo único deste mesmo artigo, "ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios." (BRASIL, 1996, p. 4).

> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 9).

A lei parece ter sido flexível quanto à organização da Educação Básica, prevendo autonomia para cada instituição escolar, desde que estabelecidos padrões de avaliação, que seriam homogeneizados, posteriormente, pelas avaliações em larga escala.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 11).

A noção de competência se apresentava, assim, como componente estratégico ao processo de formação em voga.

> O uso da palavra competências tem sido percebida por diferentes termos. Assim, ora há referência ao "modelo de competências", terminologia utilizada no campo da Sociologia do Trabalho; ora aponta-se para um currículo numa "abordagem" ou "enfoque" por competências, quando se evoca então a Sociologia do Currículo, ou a Psicologia da Aprendizagem; entre outros momentos, refere-se simplesmente ao "conceito de competências", sem que haja a preocupação de se precisar o significado. (SILVA, 2008, p. 11-12).

A tomada do termo decorre de escolhas conceituais, a partir de relações de poder em construções discursivas, "[...] o modo como o termo *competências* está incorporado aos dispositivos normativos evidencia uma linguagem de natureza prescritiva e funcional." (SILVA, 2008, p. 40).

Para Perrenoud (1999), a competência caracteriza-se como

> [...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.* Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifo do autor).

Nesse sentido, teriam por função mobilizar recursos para a resolução de problemas, o que faz parte do universo da formação de trabalhadores flexíveis e autônomos.

Perrenoud (1999) apresentou a ideia de "competências" como uma *pedagogia diferenciada*. As possibilidades de diferenciação pedagógica seriam caracterizadas como os únicos meios possíveis de enfrentamento dos problemas educativos. De acordo com o autor, um currículo centrado em competências carregaria em si a capacidade de responder o fracasso escolar, por exemplo. Argumento este que se constituiu como uma das justificativas centrais de sua teoria.

Segundo Silva (2008, p. 102), é justamente a partir deste argumento que reside o grande mérito da teoria de Perrenoud, ao evidenciar a necessidade de uma pedagogia diferenciada e as preocupações com o fracasso escolar. Entretanto, a centralidade curricular, atribuída às habilidades, esboçou na educação um caráter eficienticista e instrumental, o que é passível de críticas.

A noção de competência foi tomada como central nas prescrições curriculares por sua estreita relação com a noção de competição e de competitividade. As ideias trazidas pela teoria das competências ganharam destaque na elaboração e organização de documentos curriculares nacionais incrementados nos anos de 1990. Contudo, foi por meio dos processos avaliativos que a ideia de competência ganhou centralidade nas retóricas da qualidade, principalmente com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Previu-se que os recursos disponíveis são constituídos a partir de conhecimentos, mas não se limitam a eles. São conhecimentos que mobilizam recursos para a solução de problemas. Assim, as exigências sociais para com o projeto de formação passam a requerer da escola conhecimentos que levem os seres humanos a concepções práticas para além das intelectuais. Objetiva-se que os indivíduos constituam competências e habilidades no espaço escolar por meio da organização do currículo, a fim de atender às "novas" demandas da sociedade do conhecimento, nas quais as teses estão consubstanciadas em seio neoliberal.

> Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a 'função social da escola'. (GENTILI, 1996, p. 959).

No âmbito dos conhecimentos, não importaria o volume de informações, mas a qualidade delas. Interessaria que a partir de informações consideradas de qualidade à formação, os indivíduos desenvolvessem a capacidade de selecionar conhecimentos úteis a serem incorporados e com eles soubesse agir em seus contextos sociais.

O exercício de localizar o colapso do conhecimento não nos implica, obrigatoriamente, saber se os sujeitos aprenderam, durante suas trajetórias escolares, os conhecimentos considerados necessários a eles, mas em como está lançado o desenvolvimento das competências, pensado para se materializar a partir do conjunto de conhecimentos selecionados e, possivelmente, distribuídos.

Temos consciência de que as competências não alcançam a plenitude do conhecimento, até mesmo porque o conhecimento também seria provisório. Principalmente, em tempos de intensas e velozes transformações, consequências da impressionante capacidade de disseminação da informação pelas tecnologias digitais.

Com o colapso dos conhecimentos, também parece ter entrado em colapso a proposta de um currículo que responda aos interesses de classe, especialmente o interesse das classes menos favorecidas. No lugar, opera-se um currículo que responda ao mercado, legitimado pelos/nos interesses dos poderosos, expresso na coalizão de forças entre grupos específicos.

> [...] *neoliberais.* Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto "opção individual". O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de *populistas autoritários* – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas inquietações. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e de profissionais qualificados. (APPLE, 2003, p. 13, grifo do autor).

Nem sempre será possível enquadrar os indivíduos em um dos grupos, tendo em vista que os interesses e valores se misturam, promovendo identificação com frações de classes distintas, imprimindo maior força a esta união de forças que se articulam em prol de projetos de modernização social conservadora.

Nesse contexto, o colapso dos fundamentos implica no colapso dos conhecimentos poderosos, colocado em cheque na centralidade assumida pelos conhecimentos dos poderosos. Os poderosos já não se constituem apenas pelos representantes das elites, mas são também os gerencialistas, os neoconservadores e os neopopulistas, ou populistas autoritários.

> Num certo sentido, o conceito de "conhecimento poderoso" foi uma mudança de perspectiva, pois dizia: "não olhem apenas para os que estão decidindo sobre o currículo, olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo". (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1117- 1118).

A defesa de Young (2007) na discussão de "conhecimentos poderosos" está assentada na emergência da distribuição de conhecimentos especializados, principalmente aos menos favorecidos, visto que encontram na escola um dos poucos, ou talvez o único, espaço no qual tenham o direito de acessá-los. Conhecimentos para além da vida cotidiana. É "[...] importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais." (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

A perspectiva dos conhecimentos poderosos está pensada na direção contrária à defesa de eficácia dos documentos curriculares, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências a partir da seleção e distribuição de conhecimentos operacionalizadas. Contrária ao currículo instrumental, cuja qualidade é atribuída ao resultado de avaliações estandardizadas.

A tônica da discussão curricular está constituída pela problematização dos conhecimentos, visto que é o eixo estruturante dos documentos. Segundo Young (2007) é preciso "[...] considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: 'Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?'" (YOUNG, 2007, p. 1297).

Na maioria das vezes, o currículo é discutido por um grupo de pessoas empoderadas, que elegem conhecimentos poderosos para a matriz.

> Com a implantação das políticas neoliberais e articuladas às propostas pós-modernistas, surgem concepções de currículo neopragmatistas, ancoradas no discurso das competências. Em oposição, emergem estudos de currículo cuja preocupação é a compreensão do que faz o currículo. Escassos são os estudos ocupados em discutir propostas necessárias à criação de um futuro melhor a partir de propostas de currículo construídas coletivamente. (SILVA, 2006, p.4819).

Na proposição das competências, o sujeito ganha centralidade na discussão, pois a humanidade tem potencial para mobilizar recursos e conhecimentos na solução de problemas do âmbito/contexto do mundo social, especialmente do mundo produtivo. Conhecimentos, estruturados nos conteúdos escolares, e as competências estão enunciados como complementares, não importando o volume de informações, mas a sua qualidade. Interessa, a partir de informações qualitativas, que os indivíduos desenvolvam a capacidade de selecionar conhecimentos úteis e com eles saibam agir no e sobre seu contexto.

O eixo central da discussão é deslocado da seleção e distribuição de conhecimentos para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas no mercado produtivo. Assim, os conhecimentos passam a ter tratamento secundário no processo de escolaridade, sendo-lhes atribuído um sentido bastante utilitarista, em caráter produtivo. Nesse movimento, a escola deixa de exercer sua função de capacitar os sujeitos a adquirir conhecimentos que estão fora do seu alcance no ambiente cotidiano.

Muito embora as premissas do capital estejam assentadas sob os pilares da globalização, no desenvolvimento de forças produtivas nas diferentes nações do mundo, os projetos educativos requeridos pelo mercado não são os mesmos para todos os países. Para países desenvolvidos, o ideal de formação prioriza bons conhecimentos que formem bons alunos para ocuparem bons empregos. Para países em desenvolvimento, pensa-se em conhecimentos necessários que produzam alunos necessários para empregos necessários.

A seleção e distribuição de conhecimentos poderosos, conhecimentos científicos, pode promover esse empoderamento dos sujeitos, forjando neles mais do que uma consciência sobre si mesmo, mas também uma consciência em si a respeito dos movimentos de organização da sociedade. Para a emancipação, os sujeitos precisam ser empoderados por meio de

conhecimentos que favorecem a reflexão sobre visões de mundo (ideologias), estruturas e superestruturas.

Sobre a **escola** como um dos fundamentos do desenvolvimento curricular, o colapso e a refundação se deu no sentido do interesse e no endereçamento dela. Uma escola com uma seleção de conhecimento interessada e endereçada.

Na elaboração dos documentos curriculares há uma prerrogativa jurídica consubstanciada no direito à educação. Prevista para acontecer por meio da ratificação, em nível nacional de conhecimentos a serem distribuídos. Os documentos (parâmetros, referenciais e diretrizes) previram que a distribuição se efetivaria, de fato, com os documentos produzidos pelas Redes de Ensino, as quais assegurariam as particularidades regionais. Assim, o discurso do documento curricular nacional passou a assentar-se na perspectiva inovadora de articular a Escola Básica, assegurando a "qualidade" dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos, os quais seriam avaliados para constatar, efetivamente, a eficácia dessa escola.

A escola eficaz iria constituir sua eficácia, atendendo aos interesses da reorientação do capital. Uma eficácia pautada na seleção e distribuição de conhecimentos que forjassem habilidades e competências requeridas pelo mercado produtivo.

Justamente neste desenho de uma escola pensada a partir de premissas do mercado, que distribui conhecimentos interessados e endereçados, alimentados por teses da Teoria das Competências e do Capital Humano, e na massificação das avaliações, discutidas em uma perspectiva de homogeneizar resultados e indivíduos com esses conhecimentos aos novos modelos de relação econômico-produtivas, localizamos as premissas do colapso dos fundamentos.

Esta é a função primeira da escola, "[...] elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho." (YOUNG, 2007, p. 1294). Na negligência do seu papel, a escola comete a dupla penalização das classes menos favorecidas que têm no espaço escolar talvez o único lugar para a ampliação de seus capitais. Os efeitos da má ou da não distribuição dos conhecimentos poderosos são catastróficos, repercutindo prontamente na reprodução das desigualdades escolares, sociais, na manutenção da hierarquia social e do mecanismo de exclusão.

No colapso e refundação do fundamento da **avaliação**, os processos avaliativos foram discutidos em uma perspectiva homogeneizadora de resultados, de processos de *ensino-aprendizagem* que formassem sujeitos para responderem, com os conhecimentos "necessários", às novas conformações produtivas. As novas conformações estavam ligadas, principalmente, às inovações tecnológicas.

Dentro dessa métrica, o currículo parece ser tomado como instrumento, prevendo uma "educação como resultado".

> [...] Nessa abordagem, à política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames. Mais sutilmente, há uma idéia bem diferente de educação que ainda encontra expressão na ideia de listas de conteúdos das disciplinas. É a ideia de que o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas. (YOUNG, 2007, p.1293).

A economia imprime seus padrões na educação por meio de políticas de financiamentos e com a disseminação e legitimação da necessidade de processos de avaliação. Isto, no sentido de alimentarem a operacionalização de projetos de sociedade para o desenvolvimento e também para saberem se os montantes aplicados no campo educativo estavam sendo bem investidos.

Em suma, a refundação dos princípios consistiu na métrica do alinhamento dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos a serviço de um modelo "inovador", traduzido na revisitação da Teoria do Capital Humano e da Teoria das Competências. As estruturas estatais de poder, influenciadas por proposições supranacionais, regularam e legitimaram o colapso e a refundação dos fundamentos dos princípios de seleção e distribuição de conhecimentos por meio da organização dos documentos curriculares.

No capítulo seguinte, discutiremos os processos de distribuição de conhecimentos desenhados em documentos curriculares da Escola Básica brasileira, a partir dessas expressões do neoliberalismo educativo.

2 DOCUMENTOS CURRICULARES NA/PARA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: PROCESSOS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS

Este capítulo analisa documentos publicados com a chancela da "Base Comum Nacional", na perspectiva do debate acerca dos processos de distribuição de conhecimentos propostos para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica. Nesse contexto, discutimos a ação do Ministério da Educação na organização e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e do papel do Conselho Nacional de Educação na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010, 2013).

Para além desses documentos, recuperamos trechos dos documentos que precederam e orientaram suas publicações, como o texto da Constituição Federal (1988) e LDBEN (1996), por entendermos que neles encontramos os primeiros delineamentos para o que viria a se configurar como desenvolvimento curricular no contexto brasileiro.

O exercício de pesquisa se deu na perspectiva de identificar de que forma esse conjunto de documentos expressou a revisitação da Teoria do Capital Humano e da Teoria das Competências no desenvolvimento curricular. Para tanto, intentamos ampliar os debates sobre o papel desses documentos, particularmente, dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos, buscando uma análise mais detalhada destes processos, ou subsídios para a reconstrução dos paradigmas educativos.

No que diz respeito aos subsídios para a reconstrução dos paradigmas educacionais, objetivamos identificar nos documentos as discussões que foram apresentadas sobre escola, conhecimento e avaliação, tripé que consideramos indispensável na distribuição de conhecimentos, operacionalizada a partir da reforma educacional dos anos de 1990.

Destacamos, especialmente, como estão presentes os discursos acerca das relações entre conhecimento e mercado. Privilegiamos, para esse exercício, as temáticas: trabalho, mérito, produtividade, competitividade, desenvolvimento, qualificação, entre outros.

Tivemos por hipótese que a seleção que constituiu o currículo, os documentos curriculares, foi resultado de um processo que refletiu interesses particulares das classes e grupos dominantes, que foram traduzidos como interesses sociais e incorporados nas formas hegemônicas do conhecimento curricular. *A priori*, a intencionalidade da seleção organizada

parece ter se dado no/pelo projeto de nação que se desejava construir, isto é, uma nação na rota do desenvolvimento.

Em finais do século XX, o trajeto para o desenvolvimento não dispensou os trilhos da educação. Nesse sentido, consideramos, *a priori*, que houve uma reprojeção dos trilhos educativos sob o terreno das ideias do Capital Humano e das Competências. Ideias lançadas nas diretrizes supranacionais, mas que possivelmente também tiveram destaque nos documentos curriculares nacionais.

Entendemos que o conjunto de documentos eleitos poderiam nos conduzir a tais análises, traduzindo e operacionalizando o terreno de ideias mencionado em uma lógica específica de seleção e distribuição de conhecimentos. Os textos curriculares, como construções discursivas sobre a escola, sobre os processos de escolarização e, especialmente sobre escolaridade, estão carregados de sentidos ideológicos.

2.1 OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Compreendemos, a partir da Teoria Crítica do Currículo, que tratar de documentos curriculares implica em lidar com processos de seleção e distribuição de conhecimentos, ligados a concepções que dão forma ao percurso de formação idealizado, o que reconhecemos por desenvolvimento curricular.

Com base nas análises, descritas no capítulo primeiro deste trabalho, foi possível perceber que o desenvolvimento curricular dos anos de 1990 materializou-se por meio da organização e publicação de documentos curriculares, os quais tiveram por finalidade trazer à existência uma Base Comum Nacional, ou seja, diretrizes que pudessem ser gerais para todo território nacional, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental[17].

A Base Comum Nacional foi pensada em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que

[17] Ainda que não tenha feito parte do objeto de análise deste estudo, vale mencionar que a organização e publicação de documentos também contemplou a etapa do Ensino Médio.

> [...] determina como dever do Estado para com a educação fixar "conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN's para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 5).

A discussão da Base Comum Nacional reforçou a ideia de que existiriam conhecimentos básicos necessários para o pertencimento e a participação ativa dos sujeitos nos contextos sociais em que estivessem inseridos. A "[...] distribuição desses 'saberes básicos' foi monopolizada pela instituição escolar e, estes saberes ancoraram-se fortemente na escola, que conseguiu se apresentar perante a sociedade como a única agência capaz de conseguir sua apropriação massiva" (PINEAU, 2008, p. 98).

> Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 3315, que assim se traduzem:
> **I –** na Língua Portuguesa;
> **II –** na Matemática;
> **III –** no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
> **IV –** na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
> **V –** na Educação Física;
> **VI –** no Ensino Religioso.
> 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. (BRASIL, 2013, p. 31-32).

A Base Comum Nacional se expressou por meio de um conjunto de dispositivos normativos ancorados na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996. A lei apresentou uma nova organização para a educação e, ao mesmo

tempo, limitou os contornos da educação nacional à Educação Básica, especialmente para a etapa do Ensino Fundamental, prevista, até então, como única etapa obrigatória.

> A orientação em pauta corresponde a uma exigência dos tempos atuais que, na esteira das mudanças tecnológicas em curso tendo por base a revolução micro-eletrônica, vêm demandando uma formação geral comum cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada. É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige. (SAVIANI, 2000, p. 210).

Vale destacar que estamos orientados pela defesa apresentada por Saviani (1996), de que a Base Comum Nacional opondo-se à concepção de Currículo Mínimo "[...] prevê a definição de elementos básicos comuns, a partir de ampla discussão, com a participação, e elaboração conjunta, de todos os interessados no assunto, através de suas organizações." (SAVIANI, 1996, p.1).

Nesse sentido,

> (...) a modernidade recorta da totalidade de saberes construídos pela humanidade, aqueles que se consideram necessários que sejam transmitidos às novas gerações, definindo dessa forma o "*curriculum* explícito" da instituição escolar. Deixa de fora, então, outra enorme quantidade de saberes de diversos tipos que constituem o que se denominou o "*curriculum* ausente". A esses dois tipos resta-nos somar o chamado "*curriculum* oculto", composto por aqueles saberes, geralmente de tipo atitudinal, que a escola transmite e inculca sem explicitá-lo. (PINEAU, 2008, p. 16, grifo do autor).

Contudo, os recortes operados são sempre "considerados indissolúveis, neutros e prévios a qualquer aprendizagem, cuja posse era ao mesmo tempo uma obrigação e um direito dos indivíduos e das sociedades." (PINEAU, 2008, p. 16).

No tocante ao Ensino Fundamental, os chamados conteúdos mínimos foram estabelecidos desde a CF de 1988.

> Art. 210. 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.

> § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
> § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 137).

O propósito desta fixação, operada na perspectiva da formação básica comum e do respeito, previa o ensino por meio da língua materna, o português, e as outras etnias nativas do território nacional, assegurando o direito de passagem por processos de escolarização dentro de seus próprios códigos culturais.

Diante disso, para a formação básica comum, destacamos a pauta de valores alinhados aos interesses e demandas, do momento histórico, no sentido de tornar "comum" os direitos e deveres dos cidadãos, diante da sociedade que se pretende construir ou alimentar. Bem como, a ênfase na "orientação para o trabalho", que parecia ser um interesse social muito presente.

No artigo 26 da LDBEN, esta pauta já estava presente ao definir que:

> § 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 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 da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.
> § 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.
> § 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. (BRASIL, 1996, p. 12-13).

Neste desenho a orientação acerca da seleção e distribuição de conhecimentos, por meio da identificação de disciplinas, conteúdos, finalidades, indicava, também, percursos para a formulação de currículos locais.

> No nível social, os neoconservadores afirmam que os cidadãos têm que compreender as características de um determinado legado comum, para poderem nele actuar. O conhecimento comum funciona como uma forma de 'coesão

> social' e como um conjunto de instrumentos que fornecem informações para a interacção política. (BEYER, 2004, p. 77).

A priori a proposta de organização da Base Comum Nacional e parte diversificada tinha por finalidade a democratização de conhecimentos considerados elementares ao processo de formação, bem como a valorização de saberes e interesses expressivos das peculiaridades regionais. E, ainda, propiciaria a participação de vários agentes educativos no processo de desenvolvimento curricular, desde os secretários de educação aos professores atuantes nas salas de aula, justamente pela necessidade da parte diversificada.

> A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: "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". (LDB, 1996 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 6).

A parte diversificada revelaria a consciência da pluralidade de alternativas possíveis para o incremento curricular nas diversas escolas presentes em território nacional, com a finalidade de não apresentar visão unilateral, que não considerasse a diversidade do país, mas, orientar e promover a autonomia das escolas nas escolhas de suas peculiaridades.

Com a promulgação da Lei de número 12.796, que alterou o artigo 26 da LDBEN (1996), atribuiu-se também à Educação Infantil e ao Ensino Médio o dever de constituir uma Base Comum Nacional:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, p. 1).

Nessa perspectiva, a reforma educativa se lançou ao esforço de delinear, por meio de documentos curriculares de referência nacional, "bases comuns" para as diferentes etapas da Educação Básica. Tal processo de delineamento se deu com a revisão dos pressupostos de seleção

de conhecimentos para o possível currículo nacional e com as chamadas "inovações" na operacionalização dos conhecimentos a serem distribuídos.

As proposições de delineamento da Base Comum Nacional colocaram em evidência os conhecimentos legitimados naquele momento da história. Era a regulamentação da operacionalização da Escola Básica, alimentada pelo conceito "Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)", explicitado na Declaração Mundial de Educação para Todos (*Education for All – EFA,* 1990), que forjou o desenvolvimento curricular, uma vez que:

> [...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de 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 fundamentais e continuar aprendendo. (SILVA, 2008, p. 109, grifo do autor).

No Brasil, as Necessidades Básicas de Aprendizagem, comumente identificadas, ou confundidas, por saberes básicos, conhecimentos básicos, na constituição de base comum, foram interessadas em projetar uma formação que atendesse às demandas da Sociedade do Conhecimento.

As relações do capital, que se "mundializavam" de modo veloz em final do século XX, justificaram a centralidade da educação e do conhecimento nos processos educativos com a ideia de que seriam "[...] *força motriz e eixos da formação produtiva do desenvolvimento econômico*". (OLIVEIRA, 2009, p. 239-240, grifo do autor), indispensáveis às configurações que o sistema capitalista tomava a partir daquele momento.

A distribuição dos conhecimentos considerados necessários passou a ser considerada ainda mais imprescindível aos projetos de sociedade das economias capitalistas. Por meio do desenvolvimento curricular, especificamente com os documentos curriculares, o Estado Brasileiro encontrou a possibilidade de atender a tais interesses, evocando o conhecimento como peça fundante das relações produtivas.

Como resposta ao processo de constituição da Base Comum Nacional o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, produziu e publicou, nos anos de 1990, em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1ª

a 4ª série, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série, 1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

O que perguntamos foi o quanto as questões do conhecimento de fato tinham sido priorizadas nesses documentos e não quais conhecimentos tinham sido propostos para serem distribuídos, mas se as questões do conhecimento tinham sido tratadas e, se foram, em que medida receberam tratamento. Sobre isto Young (2011) pondera, afirmando que

> […] muitas políticas atuais, quase sistematicamente, negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase é posta invariavelmente nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade. O conhecimento é, de certa forma, visto como um dado natural, ou como algo que podemos adaptar aos nossos objetivos políticos. (YOUNG, 2010 *apud* YOUNG, 2011, p. 395).

Do conjunto de possibilidades mencionado pelo autor, evidenciamos a centralidade que as competências assumiram na conformação das políticas, especialmente nas curriculares, a partir das proposições de reformas.

No processo de desenvolvimento dos PCN, o então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) informou a realização de consulta entre docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores (BRASIL, 1997) durante os anos de 1995-1996.

Tal consulta resultou em aproximadamente setecentos pareceres utilizados na reelaboração de uma versão preliminar, que começou a ser elaborada em setembro de 1996 e apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo publicada em 1997. “O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1998, p. 4, grifo do autor).

A consolidação gerida pelo MEC teve como meta a qualidade da educação nacional dentro dos contornos de Escola Básica que se pensava para o país e a elaboração dos PCN iniciou com estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, com a análise feita

pela Fundação Carlos Chagas dos currículos oficiais e do contato com as vivências educativas de outros países.

> Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. (BRASIL, 1998, p. 15).

Os levantamentos e pareceres produzidos apontaram para a necessidade de rever a proposta educativa do País, concentrando esforços na "qualidade do ensino e da aprendizagem". (BRASIL, 1998, p. 17) e tal recebeu lugar de destaque nas discussões e constituições das políticas curriculares.

Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou uma extensa proposta de reorientação curricular para os anos iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental e, no ano seguinte, as proposições destinaram-se aos anos finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental.

De acordo com os documentos introdutórios (1997, 1998d), objetivava-se a organização de um sistema educativo que respeitasse e valorizasse as diversidades culturais que formam o povo brasileiro, favorecendo a cidadania e o fortalecimento da democracia nacional. Hipoteticamente, a tônica dos processos de escolarização estava para além dos aspectos cognitivos, de uma leitura conteudista, mas centrada na formação integral (cognitiva, social, cultural) dos sujeitos.

A implementação foi prevista para acontecer em, minimamente, quatro fases, sendo a primeira de discussão, elaboração, divulgação e distribuição; a segunda de recontextualização das propostas nacionais pelas secretarias de educação dos Estados e Municípios; a terceira da recontextualização dos PCN em Projetos Políticos Pedagógicos, de inteira responsabilidade das escolas; e, por último, a efetivação dos projetos em sala de aula, bem como as adequações que se fizessem necessárias no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com os PCN, para que fosse possível entendê-los era preciso localizá-los na relação com os quatro níveis de concretização curricular da estrutura do sistema educacional. Os níveis não eram etapas sequenciadas, nos diferentes âmbitos distintos de elaboração e concretização de propostas curriculares. Ainda que demonstrassem responsabilidades diferentes entre entes federados, secretarias locais, MEC, os níveis de concretização deveriam integrar-se, ao mesmo tempo em que deveriam buscar autonomia.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1998, p. 29).

Segundo a própria definição apresentada,

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. [...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

De caráter não obrigatório, sem a força de uma diretriz, mas como uma indicação, referência nacional para a organização de currículos estaduais, municipais, projetos políticos pedagógicos, em suas linhas introdutórias, os Parâmetros Curriculares Nacionais anunciaram a urgência da organização por meio de análises periódicas da conjuntura mundial e nacional.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente — não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC. (BRASIL, 1998, p. 29).

Objetivando o fortalecimento da Escola Básica brasileira, que teria como cerne a seleção e distribuição de conhecimentos, que se apresentava como:

> [...] um complexo de propostas curriculares em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdos específicos de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal e sem o caráter de obrigatoriedade próprio da *formação básica comum* do art. 210 da CF/88. (CURY, 2002a, p. 192, grifo do autor).

Acresce-se a isso, lista de conteúdos orientadores tomados como necessários ao desenvolvimento dos sujeitos, pensando uma formação para a cidadania, para a diferença, para a equidade, com competências e habilidades necessárias ao ritmo competitivo do mercado de trabalho.

A inauguração do conceito de Escola Básica em finais do século XX e sua organização em etapas permitiu que a Educação Infantil passasse a ser compreendida também como direito fundamental dos sujeitos. O que implicou em deliberações e regulamentações específicas. "Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabeleceu, pela primeira vez na história de nosso país, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica [...]" (BRASIL, 1998c, p. 8), formulando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998c), que

> [...] pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998c, p.8).

A organização do Referencial detinha um caráter instrumental e didático, pensado para cooperar com o trabalho de educadores na organização do nível da Educação Infantil e na prática pedagógica da sala de aula. Entendia-se que "[...] a educação poderia auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis." (BRASIL, 1998c, p. 23).

> A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998c, p.11).

No movimento de reforma curricular, as orientações para a Educação Infantil deram-se na perspectiva de concretização da Educação Básica e consolidação de suas diferentes etapas, a

partir da elaboração de um corpo de diretrizes que norteariam o processo de desenvolvimento curricular.

> Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas: as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia. (BRASIL, 1998c, p.41).

Esta organização foi articulada nos três volumes do documento, a fim de localizar facilmente os educadores nas lógicas de distribuição de conhecimentos.

Em abril de 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu por meio da resolução nº 2, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) em cumprimento à Constituição Federal de 1988 e às exigências da LDBEN (1996). As DCN se caracterizaram como

> [...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998b, p. 1).

Em verdade, as DCN teriam caráter mais abrangente do que os PCN, uma vez que esses acabaram precedendo e orientando a formulação das Diretrizes. Nesse contexto, a Câmera de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) declarou os PCN de caráter não obrigatório, para que as DCN reconquistassem os poderes de abrangência e importância propostos em sua elaboração.

As análises da "Exposição de Motivos ao encaminhamento das DCN (BRASIL, 1997)", do "Parecer CNE/ CEB 4/1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a)" e da "Resolução CNE/CEB 2/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b)" foram fundamentais para a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Em 17 de dezembro de 2009, por meio da Resolução nº 5, foram fixadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No ano de 2010, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

entendendo que a publicação contribuiria com a disseminação de diretrizes para a primeira etapa da Educação Básica.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2010, p. 11).

E, em 2013, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, definindo outras perspectivas para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica[18].

> A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (BRASIL, 2013, p.4).

Para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), produção de novas orientações educativas, o Conselho Nacional de Educação desempenhou relevante papel na promoção de estudos, debates, seminários e audiências públicas que envolveram sistemas de ensino, órgãos educacionais e sociedade civil.

[18] A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) cooperou com o Conselho Nacional de Educação, na perspectiva de ser compreendido como Órgão de Estado.

> Na elaboração dessas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação contou com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos. (BRASIL, 2013, p. 5).

Com a finalidade de atender às demandas socioeconômicas daquele momento, as DCN colocaram em curso a distribuição da seleção de conhecimentos, articulando princípios, critérios e procedimentos em conformidade com os objetivos propostos para a Escola Básica.

> Têm estas Diretrizes por objetivos:
> **I –** sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
> **II –** estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
> **III –** orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Nesta proposição, princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais foram enunciados como norteadores das ações pedagógicas. (BRASIL, 1988, p. 1).

Segundo tais orientações, a conquista da cidadania plena seria resultado de direitos e deveres reconhecidos na CRFB (1988), sendo assim dependentes da Educação Básica, tornadas necessárias ao processo de consolidação de um sistema público educativo.

A renovação curricular elegeu a eficiência, a equidade/igualdade e excelência como pressupostos de orientação para o tripé escola, conhecimento e avaliação. Renovação esta assentada sobre matrizes neoprodutivistas (ligadas à Teoria do Capital Humano), neoescolanovistas (traduzidas no “aprender a aprender”), neoconstrutivistas (privilegia a função

do aluno nas atividades pedagógicas e a importância da Teoria das Competências) e o neotecnicismo (expresso na reestruturação do Estado e nas proposições de reforma gerencialistas, sustentadas por ideais corporativos e de qualidade total). (OLIVEIRA, 2009, p. 243).

A economia, aliada aos (neo)conservadores e (neo)gerencialistas, passou a definir os conhecimentos a serem distribuídos na escola, em uma coalizão de forças, imprimiram seus padrões na educação nacional por meio de políticas de financiamento, as quais apresentam a necessidade dos processos de avaliação.

Equidade e igualdade pensadas a partir das responsabilidades do Estado em assegurar educação de qualidade, direito fundamental inalienável a todos os sujeitos, levariam à promoção do bem-estar e da felicidade por meio do pleno desenvolvimento. Nos documentos oficiais, as conceituações de equidade e igualdade parecem ser, em muitos momentos, intercambiáveis. No entanto, há diferenças conceituais que precisam ser levadas em consideração. Equidade é

> "[...] a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um" (sentido 1), portanto, implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais. Isso fica mais claro ao se considerar o sentido 2: "conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo" (Aurélio, s.d.: 544). Ora, o direito não é a outra coisa senão o "conjunto de normas de caráter obrigatório impostas pelo Estado, e que compreende o direito escrito e o consuetudinário" (ibidem: 479). Por fim o significado de equidade resulta cristalino ao se levar em conta o sentido 3: "sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal" (ibidem: 544). Em contrapartida, igualdade, também segundo os dicionários, significa "qualidade ou estado igual; paridade, uniformidade, identidade". E, em termos éticos: "relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana" (ibidem: 740). (SAVIANI, 1998, p.154).

Equidade e igualdade atenderam na prerrogativa jurídica da construção dos documentos curriculares, a perspectiva do direito à educação. A *eficiência* se expressa na prestação de contas, principalmente por meio dos resultados de avaliações padronizadas, as quais veem a escola como uma unidade organizacional (objetivos definidos, planificados, processos mensurados, diagnóstico das dificuldades para subsequentes revisões de planos).

Diante disso, a organização dos sistemas educativos foi colocada a serviço do mercado, para a inserção do sujeito no mundo globalizado produtivo, constituindo um processo de

distribuição do conhecimento que sofreu a interferência do neoconservadorismo, do neogerencialismo e do neoliberalismo.

> Enquanto os grupos neoconservadores são preocupados com o passado que é sumamente idealizado, os neoliberais olham para o futuro, para entender tudo o que possa afetar o desenvolvimento dos mercados. [...] os neoliberais pretendem adequar o currículo e a vida cotidiana das escolas às necessidades dos mercados econômicos. (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p. 194).

Preocupados com as necessidades do mercado, as proposições para a educação se tornam reducionistas, incidindo em toda a organização curricular e não confrontando concepções que contrariam a emancipação política e social dos sujeitos.

Para Torres-Santomé (2003), houve um crescente "[...] aumento das opções políticas neoconservadoras e liberais. Essas políticas consideram perigosas e complicadas as questões que se referem às desigualdades e formas de opressão, aos assuntos relacionados à luta contra" (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p. 202). A coalizão entre essas forças resultaram, nas últimas décadas, em um bloco de poder, o qual teceu um conjunto de proposições que conquistaram grande influência na educação nacional.

> Esse bloco de poder combina frações múltiplas de capital comprometidas com soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para os problemas educacionais, com os intelectuais neoconservadores que querem um "retorno" a um padrão de qualidade melhor e a "cultura comum", com os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários, profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições, e com frações\ particulares de profissionais qualificados da nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e "administração". Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança. Em geral seus objetivos globais são oferecer as condições educacionais que seus componentes acreditam necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer voltar a um passado romantizado de lar, família e escola "ideais". (APPLE, 2003, p. 79-80).

O modelo gerencial lançou seus braços no campo educativo com alguns princípios, a saber: flexibilidade, liderança, capacidade de trabalhar sob pressão, ser proativo, gerir com foco nos resultados. Recontextualizados no campo educativo como Pedagogia das Competências.

O regresso de políticas educacionais, como políticas de avaliação do ensino, aos preceitos centrais com a finalidade de contribuir, promover, melhorar o ensino nacional, em vez de controlar, punir, expor, ditar normas, exige tomar os documentos como propostas curriculares,

> [...] dentre outras, retirar desses textos a marca de referência padrão, é crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Isso permitirá que outras propostas curriculares com princípios diversos, nos estados e municípios, e mesmo nas escolas, tenham maior espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço da pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades. (LOPES, 2004, p. 116).

De modo que a liberdade e a participação dos diferentes sujeitos educativos seja cada vez mais ampliada, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e concretização curricular, para uma formação que humanize os indivíduos.

As reformulações privilegiaram uma formação criativa, autônoma, competitiva, flexível e que possibilitasse o desenvolvimento de habilidades e competências úteis aos sujeitos no mercado de trabalho. Conceitos políticos transformam-se em conceitos meramente econômicos, como: democracia, liberdade, educação, políticas públicas sociais, etc.

A democracia, compreendida como altamente participativa, mostra a representação popular, a soberania que reside no povo ao eleger seus representantes políticos, choca-se com a visão produzida pelos neoliberais, para os quais "democracia [...] é, simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado." (GENTILI, 1996, p. 954).

> A ideia de "consumidor" é crucial aqui. Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A "liberdade de escolha do consumidor" é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão. Ao transferi-la para o mercado através de planos de financiamento estudantil e de opção por escolas, a educação vai acabar se autorregulamentando em sua maior parte. Desse modo, a democracia é transformada em práticas de consumo. Nesses planos, o ideal do cidadão é o ideal do comprador. As consequências ideológicas dessa posição são graves. Em vez de democracia ser um conceito *político*, é transformado num conceito inteiramente *econômico*. A melhor forma de batizar a mensagem dessas políticas é o que poderia ser chamado de "particularismo aritmético", onde o indivíduo isolado – enquanto consumidor – é destituído de raça, de classe e de gênero. (APPLE, 2003, p. 45-46, grifo do autor).

A retórica das tecnocracias neoliberais legislou em prol da democracia a serviço do capital, prevendo uma igualdade submetida à meritocracia.

Diante do processo de constituição do documento elaborado, a partir do envolvimento de inúmeros pesquisadores, de diferentes campos, que tinham a finalidade de evidenciar valores democráticos, especialmente nas negociações das orientações, os PCN apresentaram "inconsistências ou divergências implícitas". (SANTOS, 2002, p. 352). Talvez fossem inconsistências próprias de qualquer ato democrático, que ainda que merecedoras de críticas, não perderam o significado da conquista, aqui especificamente uma conquista para a seguridade do direito à educação.

As proposições apresentaram alto grau de detalhamento, especialmente nas clássicas áreas de conhecimento, o que em essência não interfere na flexibilidade e abertura que proporcionariam para que adaptassem a realidade de cada região do país.

> O Ministério da Educação (MEC) explica no documento que a adaptação dos Parâmetros às diversas realidades nacionais deve ser uma ação autônoma, com vistas, sobretudo, à adequação do processo educativo às especificidades locais. Essa autonomia, entretanto, está posta em questão se considerada, por exemplo, a disposição do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, na seção de Objetivos e Metas da Educação Fundamental, que destaca a necessidade da implantação dos PCN. (RAINHO, 2005, p. 10).

Discursivamente, reforça-se nos PCN e nos Referenciais uma perspectiva norteadora, não obrigatória. As Diretrizes seriam o documento privilegiado de pressupor obrigatoriedade na implementação, em razão de seus objetivos e metas. No entanto, com o Plano Nacional de Educação (PNE) a incorporação dos PCN se torna necessária e passível de fiscalização. As suspeitas quanto

> [...] à obrigatoriedade se ampliam diante das metas do PNE (2001), que estabelece no item 8 que se deve: "Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais". (BRASIL, 2001 *apud* RAINHO, 2005, p. 31).

A não obrigatoriedade também foi colocada em xeque com o desenvolvimento de políticas educacionais posteriores: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as políticas de formação docente, a organização e o critério de compra dos livros didáticos pelas

Secretarias de Educação, entre outros. Com isso, o percurso de implementação dos documentos curriculares propostos a partir da LDBEN (1996) revela uma mudança na finalidade da construção deles, de instrumentos norteadores passam a ser tomados em uma perspectiva produtivista.

A organização de um conjunto de conhecimentos depreende uma formação comum aos sujeitos e por meio dela uma coesão social que articule consensos políticos, econômicos, sociais.

2.2 A ESCOLA, DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS E AVALIAÇÃO OU SUBSÍDIOS PARA A RECONSTRUÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Com a distribuição de conhecimentos, operacionalizada pelo desenvolvimento curricular em finais do século XX e início do XXI, estavam dados os subsídios para reconstrução dos paradigmas educacionais. Reconstrução assentada no tripé da escola, do conhecimento e dos processos de avaliação.

Apresentamos neste item as compreensões que os documentos trouxeram sobre escola, conhecimento e avaliação.

2.2.1 A Escola na perspectiva do desenvolvimento curricular

Nos limites dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), a discussão de **escola** foi construída a partir do que se evocou como sua função primordial: “transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada.” (BRASIL, 1998, p. 30).

A discussão segue na perspectiva de definir os limites da educação escolar:

> Ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. (BRASIL, 1998a, p. 42).

Nessa perspectiva, as escolas, como espaços privilegiados para as relações com o conhecimento, são responsabilidades do Estado. “É papel do Estado democrático investir na

escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social." (BRASIL, 1997, p. 27).

A instituição escolar se apresenta como produto de processo democrático, bem como espaço de instituição e formação para vivências democráticas.

> Uma das expressões da democracia se daria por meio das relações com o trabalho, pois "essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, 'aprender a aprender'. Isso coloca novas demandas para a escola". (BRASIL, 1997, p. 28).

Ainda no âmbito do ideal democrático, a

> [...] escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, 1998, p. 16).

A instituição escolar terá grande destaque na constituição dos ideários e reconhecimento identitários, sobretudo, na promoção da dignidade dos sujeitos.

O RCNEI só trabalhou com a ideia/terminologia/conceito de escola ao se referir às orientações para a articulação de escolas inclusivas, a partir da Declaração de Salamanca. Em prol de instituições educativas que:

> [...] incluam todo mundo e conheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um. [...] uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária. (BRASIL, 1998, p. 36).

Noutros momentos o documento utiliza creche e pré-escola para se referir à primeira etapa da Educação Básica.

> No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária. (BRASIL, 1999, p. 11).

Creches e pré-escolas são tomadas como fase transitória que requerem o cuidado das crianças e de suas brincadeiras. De modo que as crianças sejam preparadas a seguir nas demais etapas da trajetória de formação.

O documento é anunciado como instrumento para repensar a função das creches, pré-escolas e espaços equivalentes. Todavia,

> Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1999, p. 11).

As instituições para Educação Infantil não estavam obrigadas a firmar suas finalidades e atribuições a partir do documento, para além do que estava esclarecido em caráter de lei nacional. Contudo, se apresenta como proposto de reorganização.

> O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1999, p. 17).

O desafio de repensar a finalidade de instituições para a primeira etapa da Educação Básica estava, segundo o discurso do documento, na ruptura com características assistencialistas,

que se articulava em uma visão compensatória, envolvendo, "[...] principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas." (BRASIL, 1999, p. 17).

Ainda nesta perspectiva, "não é desejável que a creche seja considerada apenas um espaço de cuidados físicos e recreação e a pré-escola o local onde se legitima o aprendizado." (BRASIL, 1999, p. 66). As creches e pré-escolas deveriam ser espaços que unem o cuidar e o educar em cada momento de suas relações. A proposição que se lançava era de não dissociar esses processos.

Nas DCN de 2010, creches e pré-escolas recebem conceituações mais precisas,

> [...] às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Em gênese, creches e pré-escolas fariam parte de sistemas educativos formais, não domésticos, que seriam submetidos às normatizações nacionais.

Um dos eixos do currículo para a Educação Infantil seria garantir que

> [...] creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de **integração dessas experiências**. (BRASIL, 2010, p. 27, grifo do autor).

Bem como, propiciar integração de experiências entre diferentes etapas da Educação Básica: primeira (Educação Infantil) e segunda (Ensino Fundamental).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) conceituam a escola como:

> [...] uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (BRASIL, 2013, p. 16).

Fundada nos princípios norteadores da Educação Básica, entendeu-se que

> Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 4).

Compreendemos em momentos como este que reside o discurso da "centralidade da missão de promoção atribuída à escola" (CANÁRIO, 2005, p. 61) como um dos paradoxos que marcaram a expansão da escolarização na segunda metade do século XX. Dessa forma, a escola é apresentada como instituição responsável por responder aos conflitos que as outras intuições sociais não conseguiram gerenciar.

> [...] tal posição não pode levar-nos a defender que a educação tudo pode. Já há um razoável consenso entre os historiadores da educação brasileira que o chamado *entusiasmo pela educação* no início do Século XX contribuiu para pôr a educação escolar na pauta das discussões, intelectuais e políticas, daqueles momentos. Mas também contribuiu para a disseminação da falsa crença de que a educação escolar seria um antídoto para a criminalidade e para o adoecimento e que ela seria, também, chave mestra da distribuição de renda, da democracia, do desenvolvimento social e econômico, enfim, para todos os males do País. Depois de um século de escolarização e com quase todas as crianças na escola e sem que as imensas riquezas produzidas pelo desenvolvimento econômico também tenham sido distribuídas, querem, agora, mais uma vez, fazer-nos acreditar que o problema do Brasil é a falta de educação escolar ou, para os mais otimistas, a falta de qualidade de nossas escolas. Como já dissemos, não podemos depositar na educação escolar esperanças que ela já se mostrou incapaz de cumprir, conforme demonstram estudos realizados no mundo inteiro. O novo *entusiasmo pela educação*, além de mistificar a educação, acaba por encobrir as verdadeiras causas dos problemas vivenciados pela maior parte da população brasileira. (VAGO, 2009, p. 10-11, grifo do autor).

Há que se considerar que a escola, como sociedade, apresenta contradições e impasses próprios de seu tempo histórico e do sistema produtivo do qual faz parte, o que torna questionável atribuir-lhe o papel de redentora social.

> **O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação.** O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos

> civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. **Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares,** tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. (BRASIL, 2013, p. 16, grifo do autor).

Compreende-se que, na perspectiva do tripé, as discussões sobre escola fundamentam-se em questões específicas, especialmente ligadas ao direito à educação, à democracia, entre outros.

> Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (BRASIL, 2013, p. 19).

De acordo com o documento, a escola configura-se em espaço privilegiado para a transmissão e recriação dos conhecimentos, a partir de uma construção dinâmica na congruência de saberes escolares e saberes não escolares.

2.2.2 A distribuição de conhecimentos na perspectiva do desenvolvimento curricular

O redesenho do desenvolvimento curricular na década de 1990 e início dos anos 2000 não se limitou apenas ao seu aspecto estrutural, com a organização e publicação de um "novo" conjunto de documentos. O redesenho esboçado operacionalizou processos de distribuição de conhecimentos que subsidiaram a reconstrução dos paradigmas educacionais.

Segundo o artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os conteúdos da Escola Básica deveriam se nortear pelas 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; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 1996, p. 13).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma de suas principais caracterizações consistiu em:

> [...] explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências [...] (BRASIL, 1997, p. 10-11).

Ao tratar das questões do conhecimento, o documento o fez atrelado à sua importância para a construção de identidade, noções de cidadania e, sobretudo, sua centralidade no desenvolvimento de competências. Esses aspectos foram ressaltados entre as principais intencionalidades do PCN (1997, 1998).

> [...] propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: "I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (art. 32). Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática. (BRASIL, 1998, p. 15).

Tais intencionalidades também foram percebidas nos demais documentos organizados e publicados pelo Ministério da educação e pelo Conselho Nacional de Educação, sobre os quais falaremos mais adiante.

Entre as recomendações orientadoras do documento, apresentaram-se quatro pilares de sustentação para toda vida educativa:

> [...] aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; **aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional**; aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz; aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998, p. 16, grifo nosso).

A proposição de um currículo organizado a partir desses quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) foi lançada em 1996 por Jacques Delors no relatório "Educação: um tesouro a descobrir" (UNESCO). A perspectiva dos pilares foi incorporada nos documentos nacionais.

Destacamos o "aprender a fazer" que por definição do próprio documento seria o componente no qual se daria o desenvolvimento das competências. Entretanto, sem dispensar os conhecimentos considerados necessários.

Para além dos conhecimentos "tradicionais", defendeu-se um processo de formação que promovesse o

> [...] desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 32).

A ênfase na seleção e distribuição de conhecimentos, organizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estaria determinada pela necessidade latente de crianças e jovens brasileiros desenvolverem capacidades a partir de saberes elaborados socialmente, na perspectiva de construção da sua identidade como indivíduo e sujeito pertencente a contexto específico.

> Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem e metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do

> conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (BRASIL, 1997, p. 28).

Na organização dos documentos curriculares deparamo-nos com retóricas que articularam novas perspectivas para a **distribuição dos conhecimentos**, atrelada, sobretudo, para as habilidades, competências, isto é, indicando fundamentos para uma formação, hipoteticamente, cidadã, para a justiça, para a diferença, para o trabalho.

> [...] propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. (BRASIL, 1997, p. 51).

O currículo para as competências se dá pela justificativa de currículo ativo, interdisciplinar, contextualizado.

> No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política. (BRASIL, 1997, p. 27).

A construção do texto estabeleceu uma relação entre conhecimentos, competências e mercado de trabalho, justificada pelas velozes mudanças advindas, prioritariamente, da Revolução Técnica- Científico-Informacional nas últimas décadas do século XX.

> Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 27-28).

A relação entre conhecimento, competência e mercado de trabalho tratada em tom de inovação exigia, segundo o PCN, inovações do campo educativo. Não se entendia possível eleger uma formação que respondesse a todas as demandas do mercado, pois estava se levando em conta suas rápidas e constantes transformações, que tornavam conhecimentos, coisas, pessoas, sistemas, entre outros, obsoletos em curtos períodos de tempo.

> A rapidez com que se dá a produção de conhecimento e a circulação de informações no mundo atual impõe novas demandas para a vida em sociedade. Hoje, mais do que nunca, é necessário que a humanidade aprenda a conviver com a provisoriedade, com as incertezas, com o imprevisto, com a novidade em todos os sentidos. Isso pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de aprendizagem contínua, ou seja, à autonomia na construção e na reconstrução do conhecimento: capacidade de analisar, refletir, tomar consciência do que já se sabe, ter disponibilidade para transformar o seu conhecimento, processando novas informações e produzindo conhecimento novo. (BRASIL, 1998, p. 139-140).

Diante disso, a proposição "inovadora" se dá na formação de sujeitos aptos a lidar com constates mudanças, por meio da capacidade de resolver problemas. Neste sentido, a capacidade de "aprender a aprender" é também considerada inegociável, pois só por meio dela os sujeitos conseguiam educar-se permanentemente, bem como se manter ativos no sistema produtivo.

> O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador

> tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas. (BRASIL, 1998, p. 138).

Uma das grandes preocupações expressas no documento estava no aumento das taxas de desemprego e recorrentes mudanças da dinâmica do mercado de trabalho. Entendia-se que a organização do processo de desenvolvimento curricular, operacionalizado até então, não dava conta nem de formar sujeitos que compreendessem o mundo, muito menos críticos, capazes de fazer parte do mercado de trabalho. O foco das preocupações estava nos jovens, pois em tese eles representariam a força e vitalidade necessária aos ritmos intensos impostos na produção de capitais.

Em certa altura do documento, parece-nos que há uma ponderação com o discurso utilitarista do conhecimento e das competências.

> Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 34).

Neste ponto, ressalta-se a urgência da seleção e distribuição de conhecimentos em prol de um ensino de qualidade, para além da finalidade de inserção no mercado de trabalho. O que consideramos bastante significativo, e imprescindível, nas políticas curriculares.

No que diz respeito à participação social e política previa-se a distribuição de conhecimentos, organizados em conteúdos curriculares, ligados ao

> [...] domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1997, p.27).

Em verdade, os conteúdos escolares são organizados em três grandes categorias: conceituais (ligados aos fatos e princípios); procedimentais e atitudinais (relacionados à abordagem de valores, normas e atitudes); um esforço de "[...] ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados." (BRASIL, 1998a, p. 11).

No Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), a discussão de conhecimento mostra-se atrelada à organização dos conteúdos a serem praticados no currículo real. Conhecimentos concebidos

> [...] por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (BRASIL, 1998, p. 49).

O processo de significar as aprendizagens só se faria possível por meio do recorte de conteúdos elegidos como necessários.

> As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos. (BRASIL, 1998c, p. 48).

Conforme as proposições do documento, a construção de aprendizagens significativas é um processo que exige a participação ativa das crianças. Elas precisam aprender a estabelecer relação entre as novidades educativas e seus conhecimentos prévios. "Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas." (BRASIL, 1998c, p. 33).

As brincadeiras são apresentadas como espaço, tempo e forma privilegiados para que as crianças teçam suas relações com o conhecimento e partir dele forjem habilidades e competências necessárias. Principalmente, para que possam seguir o curso das demais etapas da Escola Básica.

> Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998c, p. 27-28).

Leva-se em conta que as brincadeiras permitem trocas de papéis e por esta razão as crianças podem se expressar livremente. Aos professores cabem o olhar atento e cuidados para identificar gostos, limites, potencialidades de cada sujeito em formação.

> A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998c, p. 29).

Neste sentido, o professor da primeira etapa da Escola Básica privilegia relações significativas com o conhecimento, promovendo, de fato, o atendimento da diversidade e o desenvolvimento integral de cada criança.

Conforme as proposições da DCN (2010) para a Educação Infantil, o currículo é "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade." (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, a organização curricular pode pressupor conhecimentos prévios e conhecimentos da cotidianidade, combinados à seleção de conhecimentos científicos, considerada válida.

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

A efetivação do direito de acesso à Educação Infantil devia repercutir na seguridade de outros direitos, também fundamentais ao desenvolvimento integral.

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (BRASIL, 2010, p. 25).

Dentro das garantias de direito, o direito à brincadeira, muito evidenciado nos documentos para a Educação Infantil, tanto nos RCNEI (1998) como nas DCN (2010 e 2013), se constituiria como espaço-tempo de relações de conhecimento. Também se configura como grande oportunidade de incentivo "[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza [...]" (BRASIL, 2010, p. 26). As crianças ampliam vivências éticas e estéticas por meio do contato com outras crianças, pois na interação ressignificam suas referências de identidade e diversidade.

Nas DCN de 2012, os conteúdos atendem aos objetivos da instituição educativa e dos educandos. "O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico." (BRASIL, 2013, p. 86). Nisto consiste sua expressão "democrática", no atendimento das diferentes necessidades em campo.

As Diretrizes Curriculares (2013), por sua vez, propunham um repensar das perspectivas do conhecimento, entendendo que na modernidade o conhecimento científico é indispensável. O

que implica na indispensabilidade dos processos de escolarização, pois é na escola que se dá a distribuição dos conhecimentos válidos. Todavia, as DCN (2013) assumiam a dificuldade da democratização na Educação Básica.

> No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 21).

A trajetória da educação nacional aponta para o privilégio da democratização dos processos de escolarização em detrimento da escolaridade. E ainda, nem todas as etapas têm sido alcançadas pela democratização. Educação Infantil e Ensino Médio são etapas problemáticas quanto ao acesso democratizado.

O acesso ao conhecimento escolar problematizado entende nele dupla função: "desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade". Conhecimentos escolares são vistos como recortes de conhecimentos selecionados para serem distribuídos na escola, servindo de formação ética, estética e política dos sujeitos. (BRASIL, 2013, p. 112).

Conhecimentos escolares como transposições didáticas operacionalizadas por organismos responsáveis, como MEC, Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, editoras e profissionais responsáveis pela produção de livros didáticos. O exercício de transportar conhecimentos acadêmicos para o campo escolar e transformá-los para que sejam passíveis de serem ensinados.

> Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas. (BRASIL, 2013, p.14).

As transposições fundamentavam-se em princípios de imprevisibilidade, mudança e obsolência. Mas como seria possível pensar em conhecimentos na perspectiva da qualidade da educação, diante de tantas incertezas?

> [...] o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. (BRASIL, 2013, p.26).

A perspectiva é que os sujeitos soubessem o suficiente para serem capazes de adequarem-se às imprevisíveis e iminentes inovações e que a seleção de conhecimentos escolares forjasse nele potencial de resiliência diante das transformações.

> Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes. (BRASIL, 2013, p. 118).

Os conteúdos organizados em componentes curriculares e articulados a diferentes áreas do conhecimento.

> Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:
> **I –** Linguagens:
> a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas
> c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte e, e) Educação Física;
> **II –** Matemática
> **III –** Ciências da Natureza
> **IV –** Ciências Humanas:
> a) História e, b) Geografia
> **V –** Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 114).

Em conformidade com o documento, as áreas do conhecimento favoreceriam e preservariam os referenciais de cada componente curricular ao mesmo tempo, que possibilitariam maior interação entre os conhecimentos e saberes escolares.

> O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma *ir bem* na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (BRASIL, 2013, p. 112, grifo do autor).

Neste tipo de afirmação, pressupunha-se haver outros conhecimentos necessários no processo de formação, para além dos que haviam sido transpostos, ou dos que estivessem explícitos nas matrizes curriculares, como conhecimentos sobre a cultura da escola. Tais conhecimentos podiam ser organizados nas partes diversificadas das redes de ensino e das próprias escolas. Conteúdos que seriam "[...] definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades." (BRASIL, 2013, p. 113).

A parte diversificada teve sua importância ratificada no plano discursivo. No entanto, os documentos também previam processos de avaliação em larga escala, nos quais esta parte não seria contemplada. Pela importância que as avaliações assumiam no cenário educativo nacional, seria natural que a primazia das relações com o conhecimento se centrasse em conhecimentos que seriam contemplados nas avaliações. Baseando-se "[...] no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo [...]" (BRASIL, 2013, p. 63).

O "saber-fazer", destacado na Educação Infantil, ganha privilégio quase absoluto nas relações constituídas no Ensino Fundamental. "Saber-fazer" traduzido em habilidades e competências que, em tese, promoveria a "boa" qualificação dos trabalhadores.

> Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a 'função social da escola'. (GENTILI, 1996, p. 959).

No documento de 2013, o termo "competência(s)" não se repetiu com tanta frequência como tínhamos por ideia *a priori*. Todavia, a fundamentação conceitual e lógica desenvolvida ia

ao encontro dos pressupostos centrais da Teoria das Competências. Principalmente, nos documentos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Entendemos que essa não explicitação clara do conceito também implica em articulações de relações de poder das construções de discursos. Omitindo, por vezes, a base ideológica que os sustentam. Isso porque o universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade.

> Há uma grande tradição de planejamentos, práticas e realização de experiências educacionais que utiliza o conceito de competência para denominar os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das atividades dos alunos e enfocar a avaliação dos mesmos. Representa uma forma de identificar aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes. (SACRISTÁN, 2011, p. 13).

Segundo os documentos curriculares nacionais, a intencionalidade da incorporação da Teoria das Competências no campo educativo tem por finalidade investir, promover, melhorar o capital humano dos sujeitos no percurso de educação formal. Na perspectiva do que Sacristán (2011) menciona como condução da sociedade por indivíduos eficientes, altamente competitivos e com amplo potencial de flexibilidade.

> A que mundo nos leva essa forma de *educar por competências*? Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. (SACRISTÁN, 2011, p. 8, grifo do autor).

Os textos curriculares dão a entender que fazem uso das competências entre a segunda e terceira perspectiva enunciada por Sacristán (2011). Sobretudo, diante de uma possibilidade de reformar, inovar, reorganizar o sistema educativo como resposta às novas reestruturações globais.

2.2.3 A Avaliação na perspectiva do desenvolvimento curricular

Nas diretrizes gerais dadas nos documentos internacionais, as políticas curriculares partiam do princípio que precisavam ser avaliadas. Os PCN (1997) definiram como:

> [...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido — se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender. (BRASIL, 1997, p. 56).

Conforme o documento, a concepção de avaliação apresentada rompia os limites da visão tradicional, sobretudo, apresentava uma ruptura significativa com os controles externos do aluno diante de notas e conceitos. A avaliação passa a ser compreendida a partir dos PCN (1997, 1998) como parte indissociável das relações educativas.

> A análise dos resultados desses levantamentos permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e do desempenho apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores. Além disso, permitem à sociedade conhecer alguns aspectos do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas. (BRASIL, 1998, p. 33).

Em seu significado de avaliação atribuiu-se a noção de emitir um juízo de valor a respeito de uma realidade. No contexto educativo, emitir juízo de valor a respeito dos processos pedagógicos de modo que os processos educativos possam ser reorientados sempre se identificando como necessário.

> O principal instrumento utilizado para avaliar o ensino fundamental em todo o país é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado a partir de 1990 e realizado com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios. Os levantamentos de dados são realizados a cada dois anos, abrangendo uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. O sistema tem como objetivos aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino — condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características sócio-culturais e hábitos de estudo dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 33).

As proposições nos documentos inauguram uma discussão sobre avaliação perspectivada na finalidade de elevar a qualidade da escolarização. As diferentes formas previstas para operacionalização dos processos avaliativos têm como objetivo alcançar "bons" indicadores de qualidade. Estes indicadores, perseguindo a constituição de competências e habilidades, se dão por meio de um conjunto básico de conteúdos, em todas as etapas do processo de *ensino-aprendizagem*, bem como nos diferentes níveis de concretização curricular. A avaliação passa a ser indispensável, para que se afiram os pontos de chegada comuns em todas as escolas.

> Uma análise breve do que ocorreu ao longo dessas últimas décadas, revela que as portas das escolas brasileiras foram abertas para as camadas populares sem a devida preparação das mudanças que ocorreriam. Abandonadas à própria sorte, sem os investimentos necessários, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, muitas escolas ficaram atônitas, sem clareza de qual seria sua função.
> Não tendo um projeto claro, pouco a pouco, baixaram-se as expectativas dos objetivos a serem atingidos por se prejulgar que a clientela era "fraca"; simplificaram-se os conteúdos, mas sem alterá-los significativamente; as metodologias preferenciais foram aquelas em que se poderia tornar tudo mais "fácil e simples"; para avaliação usaram-se os mesmos referenciais e indicadores de outros tempos e de outras circunstâncias. (BRASIL, 1998, p. 36).

A educação passou por um extenso processo de amplificação do acesso, disto sabemos. Mas entendemos que esse possível barateamento de valores e padrões é mais intencional do que o apresentado nos documentos. Mais do que uma facilitação por causa das "camadas populares", houve uma facilitação para elas, na perspectiva do que trabalhamos no capítulo seguinte como "injustiça curricular".

Outro elemento que nos chama atenção no discurso dos documentos é o uso de termos como "clientela" em sua estrita relação com perspectivas de mercado. Por traz da ideia de

sujeitos clientes, encontramos uma escola que se apresenta como mercado, que comercializa sua mercadoria, a educação.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam Critérios de Avaliação das aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Tais critérios, porém, não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos. (BRASIL, 1998, p. 53).

As avaliações, pensadas para contemplar os conhecimentos elencados no currículo prescrito, se tornaram um objeto manipulável, apreensível, quantificável e relativamente estável, e que por isso se muda, molda e se fixa de forma controlada em um sistema, que cada vez mais solicita a homogeneidade, muito embora reconheça as diferenças.

> O que se avalia e como se avalia estão condicionados pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 13).

Se como paradigma dos processos educativos a avaliação tem por função proporcionar reflexão crítica, diante deste cenário é ela quem passa a ditar o que será vivenciado no currículo, em seus diferentes níveis de concretização.

O RCNEI (1998) previu que as instituições de Educação Infantil criassem procedimentos avaliativos, que fossem capazes de aferir o desenvolvimento das crianças.

> [...] avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. [...] Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. (BRASIL, 1998, p. 59).

Diferente das demais etapas da educação básica, a avaliação na Educação Infantil não teve por finalidade selecionar, promover ou classificar, mas identificar as possibilidades e fragilidades do trabalho pedagógico e servir de reflexão para mudanças e adequações.

> No que diz respeito à educação infantil (seção II, artigos 29 a 31), a lei se limita a indicar sua finalidade (art.29), a sua organização em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos (art.30) e que a avaliação será feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil sem objetivo de promoção (art.31). (SAVIANI, 2000, p. 211).

Todavia, na forma de portfólios, as avaliações privilegiaram os conteúdos voltados ao "saber-fazer". Sobretudo no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, interpretação de histórias, matemática básica, entre outras.

> O registro é entendido aqui como fonte de informação valiosa sobre as crianças, em seu processo de aprender, e sobre o professor, em seu processo de ensinar. O registro é o acervo de conhecimentos do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos. (BRASIL, 1997b, p. 203).

Os registros seriam grandes instrumentos de reflexão para professores e crianças. Às crianças um instrumento de acompanharem suas conquistas, limites, potencialidades ao longo da etapa da Educação Infantil. Aos professores indispensáveis para pensar e repensar a prática diária. "Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças." (BRASIL, 1997b, p. 77).

Os processos de avaliação seriam instrumentos pelos quais o docente poderia estabelecer prioridades nas relações de *ensino e aprendizagem*, dentro dos conhecimentos selecionados no documento orientador.

Não seria significativo às crianças atribuir em suas produções juízo de valor do tipo: feio ou bonito, certo ou errado. (BRASIL, 1997b, p. 112).

Segundo o documento, o professor precisaria ter claro que o modo como a avaliação é concebida por ele determinaria a constituição da imagem que a criança formaria sobre si mesma.

> A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem. É aconselhável que se faça um levantamento inicial

> para obter as informações necessárias sobre o conhecimento prévio que as crianças possuem sobre a escrita, a leitura e a linguagem oral, sobre suas diferenças individuais, sobre suas possibilidades de aprendizagem e para que, com isso, se possa planejar a prática, selecionar conteúdos e materiais, propor atividades e definir objetivos com uma melhor adequação didática. (BRASIL, 1997b, p. 157).

O caráter da avaliação na Educação Infantil é, sobretudo, de continuidades.

> Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao "saber fazer" e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas. (BRASIL, 1998c, p. 49).

Das três categorias, destacamos os "conteúdos procedimentais" por serem mais passíveis aos processos de avaliação. Ainda que a etapa da Educação Infantil não previsse "reprovação", a avaliação tinha grande destaque.

Nas DCN (2010), as questões da avaliação foram sumarizadas no parágrafo seguinte.

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

As perspectivas lançadas nas DCN (2010) teceram diálogos com proposições anteriores para a Educação Infantil. Dentre elas, destacamos que mais do que registro de atividades, as brincadeiras foram consideradas indispensáveis para forjar aprendizagens significativas. De posse do que foi lançado com a publicação do Referencial (1998) e nas DCN (2010), entendemos que a Educação Infantil ganhou destaque nas formulações mais pelas implicações que acreditavam

acarretar nas etapas seguintes da Educação Básica, do que pela própria importância de cuidar e educar crianças de zero a seis anos.

As DCN lançadas em 2013 para toda a Educação Básica se constituíram na perspectiva de continuidade das recomendações anteriores e de algumas inovações, no sentido de apresentar discursos mais claros quanto à incorporação de novas teses no campo educativo.

> No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas. (BRASIL, 2013, p. 51).

Diante da análise dos documentos podemos inferir que a partir da reforma curricular dos anos de 1990, a reorientação da avaliação passou a ser uma das expressões máximas da incorporação da Teoria das Competências. Se ela foi a expressão máxima da Teoria das Competências, ela também foi um conteúdo do Capital Humano. Isso porque nesse novo processo de apropriação de conhecimento o homem também precisou aprender a ser avaliado.

> A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituem, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando. (BRASIL, 2013, p. 51, grifo nosso).

No entanto, a política de avaliação nacional que elegeu os resultados de testes de larga escala como critério de *rankeamento* e parâmetro de qualidade das escolas e das redes de ensino demonstraram a pressão e o controle sofridos. A "[...] pressão constante para que o 'desempenho' ocorra, em nossas instituições de ensino, de acordo com padrões impostos e, geralmente, reducionistas e demais fatores, são os efeitos que esta escalada de pressões constantes deixou no terreno da educação." (APPLE, 2005, p. 40-41).

> Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente

> as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central – no caso, o governo federal. (LOPES, 2004, p. 110-111).

Os documentos oficiais tiveram repercussão intensa no cenário nacional, resultando em uma incorporação quase que cívica, devido, especialmente, às políticas de **avaliação** em larga escala, que os tomaram como matriz de referência para a elaboração de seus testes de mensuração nacional.

> O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social. O Conselho Nacional de Educação, em mais de um Parecer em que a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar. (BRASIL, 2013, p. 52).

Ao se falar em direitos e deveres, falava-se em seguridade de direitos, que esteve muito ligada aos padrões de qualidade.

> A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e, especialmente, empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB n° 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica). (BRASIL, 2013, p. 107).

Neste ponto do documento, a qualidade foi mencionada como produto do acesso democrático aos conhecimentos. E, por sua vez, produziria redução das desigualdades sociais tão naturalizadas nas relações históricas.

> Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. (BRASIL, 2013, p. 22).

Previu-se a necessidade de democratização dos processos de escolarização (acesso) e de escolaridade (conhecimento). Também se colocou em questão a permanência, traduzida na proposição de luta constante contra a evasão.

> A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados. (BRASIL, 2013, p. 120).

As práticas de avaliação foram notadamente imbuídas de referenciais econômicos, valorizando a produtividade e concorrência. Mas, nas expressões do neoliberalismo educativo, as pressões exercidas no campo educativo assumiram razões atreladas à promoção da qualidade, da competitividade, da valorização dos sujeitos em processo de formação escolar.

> [...] ***avaliação*** assumiu finalidades mais classificatórias e menos formativo-diagnóstica, visando incentivar a competição e a melhoria do desempenho por meio de incentivos financeiros. O *currículo* voltou-se para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização e responsabilização dos sujeitos quanto ao sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional. A *gestão* assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle do trabalho, assumindo um perfil de escola-empresa, onde se preocupa mais com a *performance*, a gerência, o controle e os resultados. O *financiamento* descentralizou-se: foi redistribuído e mais utilizado como mecanismo de regulação dos sistemas de ensino e produção do trabalho escolar. Os *professores* passaram a ser mais diretamente responsabilizados pelo desempenho dos alunos, tendo suas atividades pedagógicas mais reguladas e controladas e seu desempenho mais associado à ideia de certificação de competência e a incentivos ou punição financeira. (OLIVEIRA, 2009, p. 242, grifo do autor).

A avaliação é, talvez, um dos pilares do tripé mais possíveis de notar as interferências do ideário neoliberal. Os testes de mensuração foram tomados como instrumento de verificação das

políticas educativas e o financiamento destinado a elas, quanto ao fracasso, êxito, gestão, fundação-escola, controle do Estado, administração privada.

> [...] âmbito das reformas e políticas educativas, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há todo um empreendimento visando à elevação da escolaridade da força de trabalho e da *qualidade de ensino* nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico da qualidade de ensino expresso no conceito de *qualidade total*. (OLIVEIRA, 2009, p. 241, grifo do autor).

O conceito de qualidade total é originalmente de matriz econômica, que acaba sendo recontextualizado no campo educativo e fundamentando "inovações" como os testes de mensuração. A ideia é que a medição se faz indispensável na qualidade da educação nacional e só um sistema ampliado de avaliação pode aferir a aprendizagem da base comum nacional, assim

> [...] é instaurada a **performatividade**: a incerteza de quando haverá uma avaliação e, consequentemente, a possibilidade da vigilância constante garantindo o funcionamento automático do poder. Mais uma vez revela-se a tendência de tratar a educação não como formação cultural, mas como atividade econômica a ser submetida aos interesses de mercado, para o qual esses processos de avaliação são desejáveis. (LOPES, 2004, p. 114, grifo do autor).

No estreitamento de vínculo entre resultados e medida de qualidade, as avaliações perdem sua dimensão social e corroboram com princípios produtivistas, que acabam por nortear o forjar de políticas educacionais.

"Infelizmente é muitíssimo frequente que as formas mais usadas para avaliar o 'sucesso' das reformas educacionais sejam os resultados de provas padronizadas. Isso simplesmente não serve." (APPLE, 2003, p. 92). As avaliações padronizadas acabam contradizendo a premissa fundante para a organização de documentos curriculares prevista na Constituição Federal de 1988 de integrar base comum nacional com as especificidades da arte diversificada, visto que é praticamente impossível formular uma única avaliação que consiga ser justa com todas as regiões do país. Desencadeando assim um amplo processo de massificação e de mensuração falha dos conhecimentos curriculares. No entanto, as avaliações unificadas não contemplam as diversidades regionais, teóricas, entre outros.

> O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas Produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. (GENTILI, 1996, p. 956, grifo do autor).

Discursos presentes nos documentos curriculares: valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade. (LOPES, 2004). Entretanto, quem imprimiu a qualidade da educação nacional não foram os educadores, mas os chamados gerencialistas (economistas, administradores, executivos, entre outros), como o controle da governança.

Conforme dito anteriormente, a liberdade dos entes federados foi colocada em xeque principalmente com as políticas de avaliação nacional, que passam a requerer um alinhamento às proposições oficiais. Uma avaliação em escala nacional torna impraticável considerar elementos da parte diversificada, que acaba sendo desmerecida nas propostas de rede de ensino. Não faz parte do escopo deste trabalho discutir as questões do Ensino Médio, todavia vale dizer que é neste nível que se torna mais perceptível o abandono da parte diversificada. Os poucos que conseguem chegar ao Ensino Médio estão cientes que deverão passar pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se quiserem entrar na rede pública de Ensino Superior. A seleção e distribuição de conhecimentos, nesta etapa da educação básica, acabam voltando-se para esta avaliação, repercutindo na dificuldade ou quase inexistência de elaboração de uma parte diversificada nos currículos.

No capítulo seguinte teceremos análises sobre as interferências do neoliberalismo educativo no contexto do desenvolvimento curricular, como processo de seleção e distribuição de conhecimentos.

3 NEOLIBERALISMO EDUCATIVO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: À PROCURA DE UMA BASE CONSENSUAL NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS (OU NOTAS FINAIS)

Nós, educadores, também somos homens destes novos tempos. Embora nem tudo seja novo e nem todo novo é revolucionário. (LOMBARDI, 2001, p.11).

As análises sobre a Escola Básica brasileira e o desenvolvimento curricular operacionalizado, a partir da reforma educativa dos anos de 1990, representaram a materialização de macropolíticas educativas em documentos curriculares. Os documentos traduziram discursos oficiais nacionais produzidos interessadamente, a partir de exigências, ou "recomendações", de organismos financiadores (maciçamente internacionais).

Neste sentido, o currículo, objeto principal nas reformas educacionais nos anos de 1990, passa a ser tomado como,

> [...] o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro. Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. (JALLADE, 2000, *apud* LOPES, 2004, p.110).

Ao mesmo tempo em que

> As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido. (LOPES, 2004, p. 110).

Segundo Apple (2003), as reformas educacionais de 1980 e 1990 foram de cunho conservador em combate ao declínio educacional e social promovidos por educações progressistas, com a finalidade de:

> [...] libertar a escola para sua entrada no mercado competitivo; recompor a cultura tradicional e revisitar valores considerados fundantes da sociedade, como ética, moral, disciplina; retomar a centralidade de Deus nos direcionamentos da

> vida cotidiana, inclusive no espaço escolar; e, aguçar estratégias de controle do processo educativo, por meios mais rigorosos de regulamentação e avaliação. As proposições reformistas inauguraram um novo contexto de desenvolvimento curricular. (APPLE, 2003, p. 82)[19].

Diferentes contornos ao processo de arquitetura curricular instituindo "novos" formatos para os processos de seleção e distribuição de conhecimentos, para os quais a escola é tomada como espaço-tempo[20].

Organizadas em leis, reformas, planos elaborados nos ministérios e nas secretarias de educação, as decisões macropolíticas da educação foram influenciadas pela lógica de mercado do mundo globalizado. Essas macropolíticas repercutiram em micropolíticas "[...] que se realizam no cotidiano das escolas, nas salas de aula, nas relações entre os diferentes sujeitos que interagem no espaço escolar e no espaço circundante à escola". (APPLE, 2005, p.10). Macro e micropolíticas, imbuídas de ideais neoliberais, se transformaram em práticas pedagógicas, as quais resultaram em relações de saber, de *ensino e aprendizagem*.

Dois elementos nos remeteram a esta compreensão, os processos de escolarização ligados à seleção e distribuição de conhecimentos e os discursos curriculares oficiais.

Por meio da organização, publicação e maciça divulgação de documentos curriculares nacionais (Parâmetros, Referenciais e Diretrizes), o desenvolvimento curricular em finais dos anos de 1990 foi desenhado e, por sua vez, consubstanciou as discussões de Base Comum Nacional.

A referência de conteúdos apresentada corria o risco de configurar-se em matriz de conteúdos mínimos, perdendo de vista seu caráter propositivo e, por consequência, a efetivação da premissa constitucional de complementaridade entre base comum e parte diversificada. Contudo, a concepção de que os documentos curriculares publicados no âmbito nacional constituíssem a base comum nacional e, os documentos locais (regionais), pudessem mantê-la, acrescendo suas particularidades, dotou o discurso pedagógico oficial da capacidade "[...] de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos

---

[19] Materializado por meio da implantação de uma política curricular, objetivada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Diretrizes Curriculares para Educação Básica com documentos oficiais orientados para o trabalho escolar.

[20] Delineado para/pela nova sociedade técnico-científico-informacional ou "sociedade do conhecimento", com os requisitos necessários para o ingresso no mercado de trabalho e, além disso, manter a empregabilidade.

legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização.” (LOPES, 2002, p. 39).

Se por um lado, a proposição de um currículo nacional carregou um valor equitativo na seguridade do oferecimento de **base comum** a todos, fortalecendo a coesão e a identidade nacional, de outro

> [...] esse currículo dificilmente faz a articulação necessária entre as propostas alternativas presentes no país, a formação de professores e a avaliação. Em geral, os currículos nacionais ficam presos às necessidades do mercado, buscando instrumentalizar a mão de obra de acordo com o paradigma econômico. (RAINHO, 2005, p. 34-35).

Para atender a esse objetivo, a educação escolar foi tomada como meio de modernização e inovação, tidos como necessários ao projeto de desenvolvimento social econômico fortalecido a partir daquele momento. A contribuição da escola para a efetivação desse projeto se deu por meio da democratização de uma formação mínima comum, oferecendo conhecimentos previamente enunciados por necessários.

A educação, segundo a ótica dominante, tem como finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores, para servir o mundo do trabalho. Segundo Frigotto (2000, p. 26), “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital”. (OLIVEIRA, 2009, p. 245).

> Nessa perspectiva, a “educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumem” (FRIGOTTO, 2000, p. 30), e não o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação dos conhecimentos culturais, políticos, filosóficos, historicamente produzidos pelos homens. (OLIVEIRA, 2009, p. 246).

Diante disso, percebemos dois movimentos em respeito às recomendações. O primeiro foi o de análise das recomendações e seus interesses, que muitas vezes apareceram nas entrelinhas do discurso oficial; o segundo de identificar as recomendações nos documentos curriculares. O que muitas vezes não era possível, pois as recomendações não estão lá, não foram incorporadas.

A noção de um grupo elementar de conhecimentos, proposta na Base Comum Nacional, provocou, também, dois efeitos: a obrigatoriedade no oferecimento desses conhecimentos, haja vista que passaram a ser entendidos como direito de todos; e, o empobrecimento da gama de

conhecimentos como consequência da seleção básica, mínima. O empobrecimento da seleção abriu precedentes para um colapso nos fundamentos dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Leituras simplificadas de conhecimento que acabou sendo transposta a ideias de conteúdos escolares.

Ao tratarmos uma das expressões do colapso dos fundamentos na intencionalidade da escolha dos conhecimentos curriculares não tivemos por finalidade colocar em xeque a constituição da Base Comum Nacional, mas problematizá-la, tendo em vista uma seleção de conhecimentos necessários para os sujeitos aos quais se destinaria.

A perspectiva estava em uma Base Comum Nacional que promovesse justiça na distribuição de conhecimentos poderosos, democratizando-os na perspectiva do empoderamento dos sujeitos, que na condição de empoderados, teriam condição de entender o porquê de aprender o que aprendem.

Dentro de uma lógica hipoteticamente reformista, houve a reinterpretação da educação brasileira a partir da inauguração do conceito de Educação/Escola Básica. Movimento consequente de requerimentos de renovações em nível mundial, orientado pelas reestruturações do capital.

> Na dominância da doutrina neoliberal são expressos movimentos de edificação hegemônica, revelando um "[...] ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante". (GENTILI, 1996, p. 949).

Tivemos, portanto, a partir da última década do século XX, uma Escola Básica como prerrogativa do **neoliberalismo econômico e do neoliberalismo educativo**. Fazemos tal distinção, pois a reestruturação curricular não foi apenas econômica, mas também, ou, sobretudo, cultural, visto que os esforços não se coordenaram somente no sentido de construir sociedades com economias neoliberais, mas culturas de sociedades neoliberais, colonizando as lentes com as quais se olha as questões do mundo.

No paradigma político e econômico neoliberal, as políticas de ajuste encontraram condições para construir uma base ideológica de reforma. As perspectivas neoliberais extrapolaram as fronteiras do campo econômico, interferindo em outros campos, agentes e

disputas. Isto porque a “[...] educação é um problema econômico na visão neoliberal, já que ela é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento”. (OLIVEIRA, 2009, p. 240).

O movimento de reestruturação do capital, em tempos de neoliberalismo, marcou a importância da relação entre sistemas educacionais e a produtividade de mercado. O campo educativo sofreu inúmeras transformações para adequar-se ao projeto neoliberal de desenvolvimento, particularmente transformações curriculares.

Sabendo que “[...] neoliberalismo é o paradigma político/econômico desse momento da história” (APPLE, 2003, p.21) foi possível identificar no movimento de reforma, especificamente na reorientação curricular, a revisitação de pressupostos marcadamente econômicos, como a incorporação da Teoria do Capital Humano.

Segundo Apple (2003), os recursos que financiaram as políticas de reforma vieram de uma variante do neoliberalismo. “É aquela que está disposta a gastar mais dinheiro estatal e/ou privado com as escolas, se e somente se as escolas satisfizerem as necessidades expressas pelo capital.” (APPLE, 2003, p. 49). Com isso, os governos e organizações neoliberais conseguiram transformar a realidade econômica, jurídica, social dos Estados Nacionais, fazendo-os acreditarem que as medidas de “inovação” e reforma seriam as únicas saídas possíveis para a crise que se vivia.

Os neoliberais entenderam que a escola como parte da sociedade também passava por uma crise naquele momento da história, a qual precisaria ser solucionada rápida e eficazmente.

> A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. (GENTILI, 1996, p. 952).

Basicamente, segundo os neoliberais, o problema da escola estava primeiro na gestão dos sistemas educativos. Na crítica aos modelos de gestão, estava a reprovação direta na forma com que os Estados conduziam as políticas educacionais. Os problemas das/nas escolas públicas estavam além de fracassar na formação de trabalhadores, elas representavam uma deterioração da vida financeira da sociedade moderna. O Estado era considerado duplamente ineficiente, tanto na gestão dos recursos, quanto na formação que oferecia.

Uma segunda questão problemática para a escola eram as práticas pedagógicas, que pouco contribuí com a produtividade e, por consequência, com o desenvolvimento econômico. Entretanto, as recomendações neoliberais não negaram a democratização do acesso, mas submeteu-a aos pressupostos hipoteticamente inovadores lançados em suas suposições reformistas.

> O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais. (GENTILI, 1996, p.953, grifo do autor).

O ideal formativo passou a se importar sobremaneira com a ampliação da oportunidade de escolarização aos indivíduos como garantia das mencionadas competitividade, eficiência e produtividade. Dessa forma, apenas com uma tutela regulada do Estado seria possível construir uma educação para o desenvolvimento econômico. O Estado poderia gerir os sistemas educativos desde que estivesse em conformidade com interesses e demandas econômicas.

> A forma regulamentadora permite ao Estado "controlar o leme" dos objetivos e processos de educação a partir do mecanismo de mercado. Esse "controle do leme à distância" tem se disfarçado frequentemente em o aumento o padrão de qualidade em nível nacional, em currículos nacionais e em provas nacionais. (APPLE, 2003, p. 104).

No campo educativo, o neoliberalismo apresentou grandes especificidades. A começar pelo que parecia ser um paradoxo. "Contraditoriamente", o neoliberalismo educativo fortaleceu a escola como espaço estratégico na construção de respostas aos anseios do desenvolvimento econômico e social, ainda que seus pressupostos estivessem fundados em princípios de privatização, descentralização, redução da esfera pública no oferecimento da educação e em reformulações curriculares a serviço do mercado.

Sobre a relação educação e desenvolvimento, foi reconhecido o momento de crise vivenciado pelo sistema capitalista. A reorganização dos currículos nacionais se traduziu em uma tentativa de responder às novas demandas sociais, em um claro alinhamento das teses educativas ao mercado de trabalho.

> Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo com conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos para legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito, Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação. (SACRISTÁN, 2011, p. 19-20).

A proposição de Escola Básica foi orientada pelos princípios da "eficácia", "desempenho", "qualidade", "excelência", entre outros; objetivando o fortalecimento, sobretudo econômico, da nação. Compreendemos que essas concepções (eficiência, produtividade, qualidade, entre outras) incorporadas nas inaugurações da reforma educativa dos anos de 1990 eram questionáveis, uma vez que os conceitos políticos foram transformados em conceitos meramente econômicos, enfraquecendo as noções de direitos e deveres.

"A *liberdade* se reduz ao seu precário travestimento encontrado no mercado capitalista, a *cultura* se transforma em mercadoria da indústria do entretenimento, as *pessoas* valem pelo que podem comprar, o *desenvolvimento* nada tem a ver com uma existência melhor." (BENJAMIN, 1998, p. 12, grifo do autor). Baseado na liberdade está o princípio das privatizações, pois mais do que privatizar sistemas de ensino, a ideologia neoliberal privatizou sujeitos. Mais do que transformar conceitos, transformou cosmovisões (visões de mundo), alimentando sentimentos e perspectivas individualistas, ao mesmo tempo em que nutriu, discursivamente, anseios de cooperação, integração, cidadania, entre outros.

Se, por um lado, os indivíduos passaram a assumir relevante papel nas relações sociais, por outro, a exacerbação do valor do indivíduo incorreu em prejuízos ao bem comum, por também nutrir o viés negativo do individualismo e da meritocracia, o neoliberalismo educativo enfraqueceu os movimentos sociais, o envolvimento civil na deliberação da política nacional, barateou princípios de solidariedade e cidadania, atomizou a sociedade, servindo de obstáculo a participação social.

"O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social." (GENTILI, 1996, p. 955, grifo do autor). Por vezes, a instituição escolar e seus agentes ganharam centralidade em explicações de insucessos econômicos e sociais. Com isso, ganhou mais força a lógica meritocrática que, por vezes, responsabilizou os sujeitos por fracassos e insucessos sem levar em conta os infortúnios e a falta de oportunidades que lhes acometeram. Há que se dizer

que nem sempre tomar o mérito pessoal como referência é ruim, mas tomá-lo arbitrariamente, sem considerar as condições de desenvolvimento dos sujeitos é perverso e nada crítico.

> [...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur, o consumidor*. (GENTILI, 1996, p. 954, grifo do autor).

A condição de mercadoria da educação nos remete a sua possível mercantilização. “E assim vai se dando o processo de mercantilização da educação que vem acompanhado da centralização do controle e que exige a despolitização das instituições públicas.” (APPLE, 2005, p.12). Pensamos em uma educação que assume um caráter de mercadoria, como produto privilegiado na lógica do mercado, que por sua vez dita quais conhecimentos são considerados válidos para a formação humana. De acordo com esta perspectiva, fica a cargo do currículo a seleção, sistematização e distribuição do conhecimento.

“As reformas neoliberais exprimem duas vertentes que numa primeira leitura parecem estar polarizadas, mas, de fato, são dialeticamente complementares: liberdade dos mercados e aumento da fiscalização. Estranha combinação: mercantilização e Estado regulamentador.” (APPLE, 2003, p.117). Como já dito, os neoliberais não abriram mão do Estado, evidências para isso alocam-se na própria reforma educativa, cujos princípios foram encontrados no mercado, para atendimento de suas necessidades, mas foi organizada pelo Estado.

No que diz respeito à liberdade do mercado, os neoliberais importaram técnicas do setor corporativo empresarial, sobretudo as que estavam estritamente ligadas ao ideal de eficiência. Na perspectiva de liberdade dos mercados, especificamente para influenciar os processos educativos, houve certo tipo de confisco de alternativas do mercado, incluídas no desenvolvimento curricular.

> [...] os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às

> demandas do mercado de trabalho. A **função 'social' da educação** esgota-se neste ponto. (GENTILI, 1996, p. 956, grifo nosso).

Sob a ótica da empregabilidade, o trabalho deixou de ser um princípio educativo e passou a ser encarado como finalidade da educação. Ou seja, em vez dos sujeitos aprenderem por meio do trabalho, aprende para o trabalho, aprendendo o que contava como necessário à sua inserção no mercado produtivo. A função social da educação se reduziu a este aspecto.

> [...] não se confunde com técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando-a em bens necessários à sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2009, p. 134).

Entender as relações de trabalho como dever e direito dos sujeitos, e por isso tão fundamental aos princípios educativos, atende uma perspectiva de uma educação crítica que privilegia o desenvolvimento integral dos indivíduos. Principalmente, os das classes menos favorecidas, que dependem da sua força de trabalho para sobrevivência.

Já para os neoliberais, a educação para o trabalho implicava na capacidade de adequação às imperiosas mudanças, que deveriam ser parte dos objetivos da educação formal, visto que essa capacidade poderia, ou não, tornar os sujeitos empregáveis. Todavia, a configuração do mercado produtivo já não se delineava sob os mesmos pilares das fases taylorista e fordista.

Pacheco (2003a) afirmou que o taylorismo caracterizou-se como um modelo universal, cujos princípios foram aplicados em diferentes campos sociais e influenciou o campo do Currículo.

> Estamos, assim, na presença das teorias de engenharia curricular ou dos modelos fechados. Tais concepções funcionalista e estruturalista reforçam a definição de currículo como programa definido em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular. As decisões curriculares são determinadas pela lógica do especialista, que actua junto da administração central, e pela natureza jurídica do normativo, assumindo o Estado um papel activo na construção dos produtos curriculares e na sua regulação. (PACHECO, 2003a, p. 3).

Uma engenharia curricular, que permaneceu na organização curricular mais moderna, na qual o capital passou a reger-se por relações especulativas, em ambientes virtuais de produção. As novas dinâmicas tecnológicas restringiram o potencial de absorção de mão de obra pelo mercado de trabalho, de maneira que nem todos teriam a oportunidade de fazer parte dele, ainda que detivessem capital simbólico (diplomação). Ainda assim,

> A desqualificação passou a significar a exclusão no novo sistema produtivo, realçando a exigência de um trabalhador cada vez mais qualificado, polivalente, flexível e versátil, num contínuo processo de aprendizagem, em que pese o declínio dos postos de trabalho ou chamado desemprego estrutural. (OLIVEIRA, 2009, p. 240).

Em que pese o desemprego e as mudanças estruturais na dinâmica do mercado, a falta de qualificação dos sujeitos era considerada inaceitável. Sem qualificação, especialmente a operacionalizada nas instituições educativas formais, os sujeitos estariam fadados a viver à margem do mercado.

Diante deste cenário, indagamos, o que o mercado teve como exigência dos documentos curriculares? Ou, ainda, de que forma esteve impressa a ideia de mercado nas reorganizações curriculares? Justamente na proposição de formação de sujeitos inovadores e criativos, capacitados para viver a democracia, a cidadania, sua diferença e a equidade, pois se acreditava que só assim os sujeitos se entenderiam livres para produzir.

O neoliberalismo educativo, cada vez mais expressivo em tempos recentes pela relevância assumida pelo mercado, tem se apresentado como âmbito de referência do currículo no processo de recontextualização dos conhecimentos. Os ideais e interesses do mercado produtivo (mercado de trabalho, desenvolvimento tecnológico, mercado financeiro) acabaram sendo muito mais imperiosos nas sociedades contemporâneas do que os demais campos de referência (social, artístico, desportivo, cultural, entre outros). Ou ainda, deve-se considerar que de alguma forma os diversos campos sofreram interferências do mercado, haja vista que o desejo de desfrutar das benesses do capital é quase um sentimento comum.

Sob a lógica da promoção de formar sujeitos flexíveis para a empregabilidade, as orientações, diretrizes e parâmetros curriculares houve a incorporação das teses da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Modelo de Competências no campo educativo.

A revisitação da Teoria do Capital Humano consubstanciou o papel de protagonista da escola no processo de formação dos sujeitos.

> Mediante essas reformas a educação regular e a formação técnico-profissional aparecem, uma vez mais, como sendo a *galinha dos ovos de ouro* que pode nos ajustar à nova ordem mundial definida pela globalização e pela reestruturação produtiva. A novidade, diferente da perspectiva ideológica da teoria do capital humano dos anos 60/70, é que o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem "habilidades básicas" que geram "competências" reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades não mais para garantir o posto de trabalho e a ascensão numa determinada carreira, mas para propiciar a empregabilidade. (FRIGOTTO, 2009, p. 132, grifo do autor).

A Teoria do Capital Humano foi revisitada na perspectiva de que fosse formado um trabalhador moderno para a modernização do capital e, este novo trabalhador, entendido como moderno teria que atender a um rol de competências, delineado por capacidade e habilidades.

> Na ótica, economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação é a capacitação e a requalificação dos trabalhadores para satisfazer às exigências qualificacionais do sistema produtivo, bem como para formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado consumidor diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores e consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna. O *cidadão eficiente* e *competente*, nessa ótica, é aquele capaz de consumir de maneira eficiente e sofisticada e de competir com seus talentos, com suas habilidades e com suas competências no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2009, p. 241, grifo do autor).

O fundamento estava na crença de que o ritmo das mudanças passaria a exigir um "novo" tipo de formação, que valorizasse o desenvolvimento de habilidades, competências e a capacidade de se adequar às exigências do mercado. Em tese, os avanços tecnológicos tornariam os conhecimentos cada vez mais obsoletos.

> As competências que vamos comentar se incorporam ao discurso e à prática com outros fins. São formulações que pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente. Seu propósito é maior, pois pretende que as competências atuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas educacionais; que sirvam de instrumento para a comparação dos sistemas

> educacionais, se constituindo em uma visão geral da educação. (SACRISTÁN, 2011, p. 14-15).

A discussão da relação entre educação e trabalho, presente nos textos voltados para a etapa do Ensino Fundamental, foi identificada pela grande diferença entre as proposições para a Educação Infantil e para o Ensino Médio. Isto se deveu ao fato de a etapa do fundamental sofrer mais influência das demandas do mundo globalizado. Principalmente no Brasil, que conta com altos índices de evasão escolar. Assim, os conhecimentos tidos como necessários para esse momento da história precisam ser distribuídos já no Ensino Fundamental, levando em consideração que muitos não chegariam ao Ensino Médio.

A revisitação da Teoria do Capital Humano no campo educativo, por meio da Teoria das Competências, extrapolou alguns limites, sobretudo, os que impediam a secundarização das questões do conhecimento.

> Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado. Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e proposta para avaliação. (SACRISTÁN, 2011, p. 24).

Entendemos que os documentos curriculares foram delineados justamente nesta lógica explicada por Sacristán (2011), para o qual as competências se tornaram nos textos, fins em si mesmos, guias que direcionaram procedimentos e processos de avaliação.

Nos PCN (1997, 1998) e nas DCN (2013), "[...] o debate central é como os cidadãos devem ser formados e de que maneira utilizar as competências como referências ou indicadores para fazer avaliações externas dos sistemas educacionais sobre uma base curricular comum." (SACRISTÁN, 2011, p. 9-10).

Como mencionado nos capítulos anteriores, a organização e a publicação desses e dos demais documentos responderam à necessidade apresentada pela Constituição Federal de 1988 (art. 210 da CF/88), para que o Estado estabelecesse, em regime de colaboração com entes federados, "competências e diretrizes" para a educação nacional, tendo em vista uma formação comum a todos os sujeitos em suas trajetórias escolares.

> A análise das prescrições curriculares mostrou que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão, é possível afirmar que a reforma curricular tem como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se *administrada* quando está sujeita ao controle e se guia preponderantemente por interesses externos aos indivíduos. Adquire, assim, o *status* de semiformação. (SILVA, 2008, p. 146, grifo do autor).

Em tempos de neoliberalismo, o discurso de eficiência superestimou o desenvolvimento de competências na perspectiva de alimentar o mercado, elevar a produtividade e multiplicar os lucros. "Mesmo as competências desportivas são ideologicamente menos neutras do que possam parecer à primeira vista." (HARGREAVES, 2003, p. 224). Os discursos oficiais presentes nos documentos conformaram a escola como espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da organização curricular. Todavia, há que se considerar o que Silva (2008) cunhou como semiformação, pois

> Apesar de o discurso em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades ser geral para todos, para alguns, considera-se necessário uma Educação que os capacite para postos de comando, cujas atividades exigem alto nível de aprendizagem; para outros – a maioria –, defende-se uma Educação que ofereça apenas o suficiente para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Os problemas com as "competências" começam com sua importação descontextualizada, pois originalmente pensada no campo econômico, a ideia de desenvolver competências foi importada para o campo educativo, muitas vezes, de forma acrítica, atendendo a uma lógica de eficiência, meritocracia, competitividade e lucro desenfreado.

> Do ponto de vista puramente econômico, as competências individuais são importantes na medida em que contribuem para melhorar a produtividade a competitividade nos mercados, diminuem o desemprego ao criar uma força de trabalho adaptável e qualificada e geram um ambiente propício à inovação em um mundo dominado pela competitividade global. (SACRISTÁN, 2011, p. 29).

Essa lógica contraria em muito os princípios educativos que se forjavam a partir da reforma educacional dos anos de 1990, em que se objetivava constituir uma escola para todos, firmada no princípio da democracia, da justiça e da igualdade.

Ao contrário, os pressupostos da lógica de mercado previam desigualdade, visto que não era possível que todos partilhassem do mesmo montante de rendimentos e lucros.

> Inscreve-se nos valores, dominados pelo discurso econômico vulgar: não é a desigualdade a condição necessária para premiar uns e punir outros, estimulando assim o esforço geral para aumentar a lucratividade dos empreendimentos? Não é a adoção de certos planos de consumo, inacessíveis aos demais, o sinal de sucesso? (BENJAMIN, 1998, p. 15).

A meritocracia pareceu um princípio indispensável para o mercado, talvez pelo componente de distinção que resulta para alguns, o que fez com que nem todos recebam o mesmo tipo de tratamento.

Participar do sistema produzindo e consumindo era de vital importância. Todavia, não houve espaço para que todos fossem inseridos no mercado de trabalho. Neste ponto, encontramos uma das grandes contradições da educação para o trabalho, isto é, no fato de que o sistema capitalista pensa um mercado seletivo e excludente, ou seja, parte-se da premissa de que a inserção no mercado não será para todos, visto que para sua "boa regulação" e manutenção faz-se necessária a existência de um exército de reserva. Estes permitem aos capitalistas maior controle sobre espoliados, contrariando o princípio de justiça.

Essas e outras perspectivas previstas e aceitas no campo econômico acabaram contrariando o que elegemos como premissa, ou o que deveríamos eleger, no campo da educação. Contrariam e promovem um colapso no que, em tese, seriam os fundamentos.

No campo educativo, a problemática da competência se deu nos princípios e finalidades que orientaram sua incorporação nos documentos curriculares, pois a questão não estava nas competências em si, mas na primazia do tratamento e na sua naturalização nos/para os processos educativos.

> De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais, tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências" (transferable skills), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio

> teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências" no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2001, p. 8).

A naturalização culminou no desrespeito, desvalorização, depreciação, não promoção da tão mencionada diversidade. Em vez disso, promoveu extensiva massificação de estilos de vida (ritmo de trabalho, consumo, entre outros), resultando, por um lado, em benefício de alguns detentores de capitais, sobretudo econômico, em detrimento de muitos; por outro, em responsabilização dos sujeitos por seus insucessos adiante da lógica em curso. Responsabilização transvestida no discurso de meritocracia.

De posse de tais concepções, entendemos que a seleção e distribuição de conhecimentos operacionalizadas na perspectiva das competências atenderam a padrões e necessidades de alguns grupos poderosos.

"As competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processo de evolução." (SACRISTÁN, 2011, p. 28). As competências devem ser conquistas práticas, resultado de experiências com a construção do conhecimento. Neste caso, o movimento é o inverso do operacionalizado no desenvolvimento curricular no bojo da reforma, isto é, as competências se dão a partir do conhecimento, como resultado das relações estabelecidas com ele, não finalidades em si mesmas.

Essa seria outra possibilidade de perspectiva no tratamento das competências. Tratando-as como parte do processo formativo, mas que na lógica da organização da aprendizagem teriam por função consolidar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Sabemos, e concordamos com os documentos curriculares, que os processos de seleção e distribuição de conhecimentos têm implicações nas concepções de identidade, cidadania, democracia, entre outros. No entanto, divergimos de qualquer análise ou construção discursiva que submeta a importância dos conhecimentos apenas a um dos papéis que ele possa desempenhar. Principalmente, a papéis de cunho extremamente utilitaristas, como pensamos terem sido tratadas as competências nos aspectos educacionais.

Se, por um lado, os discursos curriculares oficiais e os processos de escolarização ligados à seleção e distribuição de conhecimentos fizeram menção à obsolescência de conhecimentos, por

outro, os legitimou, visto que eram considerados necessários no desenvolvimento das tais competências e habilidades necessárias.

> Ao analisarmos os princípios teóricos que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e o Referencial Curricular para a Educação Infantil, percebemos que a organização desses documentos marcou o ingresso do Brasil no contexto de globalização das políticas públicas educacionais. Com base em quê podemos fazer tal afirmação? São documentos que se apropriam de discussões políticas e acadêmicas e de concepções de ensino e aprendizagem, resultando numa sistematização de proposta curricular amparada por uma perspectiva de formação que atende às necessidades da sociedade regulada pelo mercado. (LOPES, 2002 apud GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Com relação à formação os autores completam que

> A formação almejada mantém consonância com a defendida no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – conhecido como Relatório Jacques Delors – para os países em desenvolvimento. Portanto, a criação desses Parâmetros e Referenciais significa que uma nova perspectiva teórico-metodológica passa a balizar os debates sobre os conteúdos escolares e os processos de ensino e aprendizagem. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Para além do desenvolvimento da economia nacional, a publicação dos documentos curriculares marcou, emblematicamente, o ingresso do país na lógica de globalização mais recente, a fase da financeirização do capital.

Para além dos problemas mencionados, orientadores das análises, também nos questionamos acerca do porquê das agências, originalmente preocupadas com aspectos econômicos, terem se lançado ao campo educativo na história recente. No curso das análises, compreendemos que organizações como “Organizações para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)” tiveram por pressuposto a relação intrínseca entre educação e desenvolvimento econômico.

Não que isso tenha sido uma novidade própria dos anos de 1990. No entanto, foi nesta década que a relação foi superestimada, quase em nível de causa e efeito. Em muito, pela reestruturação das relações capitalistas em curso e pela revisitação das teses neoliberais.

Os organismos internacionais passaram a se dedicar à proposição de orientações, políticas, programas que alimentassem e alinhassem os diferentes sistemas educativos ao redor do

mundo. Os documentos produzidos, a partir das grandes reuniões, recomendaram a adoção de um conjunto de políticas para a constituição dos sistemas educativos nos diferentes Estados Nacionais.

> [...] o que efetivamente importa, em termos globais, é a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica, de tal forma que, mesmo que as peculiaridades locais sejam admitidas, as características centrais dessa reestruturação educativa conservadora apresentam fundamentos similares e padrões amplamente difundidos, os quais se podem identificar como *estandardizações globais.* (HYPOLITO, 2008 *apud* HYPOLITO, 2010, p. 1342, grifo do autor).

Para além da imposição econômica, há uma imposição de códigos culturais capitalistas na forma de orientações educativas hegemônicas, estandardizadas, sobretudo, nos países de capitalismo periférico. Na medida em que o Brasil se apresentou como um dos signatários dos documentos supranacionais, iniciou-se um período de reformas/renovações/reestruturações internas.

Diante de tratados e "acertos", entendemos que o mais natural seria mesmo se reorganizar internamente para cumprir com os compromissos firmados. O que colocamos em questão não é a ética do cumprimento, mas a coerência de se comprometer com um pacote de ideias que muito possivelmente extrapolariam, ou nem abraçariam, as reais necessidades nacionais.

> [...] o Brasil tem sido fortemente influenciado por reformas educacionais estrangeiras, quer pelo histórico brasileiro de "servilidade" ou dependência econômica diante dos países desenvolvidos, ou pelo próprio avanço no campo curricular que os países desenvolvidos alcançaram. Acredita-se que o processo de globalização tenha facilitado a interação das propostas curriculares e que haja uma política internacional preocupada em estabelecer diretrizes para os países em desenvolvimento, o que explica a influência estrangeira no currículo brasileiro. (RAINHO, 2005, p. 29).

Importa-nos colocar em questão essa influência estrangeira nas proposições curriculares nacionais, que por muitas vezes se apresentou como meras transposições ideológicas. Transposições sem reflexão, sem crítica, sem recontextualização cultural certamente incorrem em prejuízos às nações importadoras.

Não houve aqui a intenção de tecer análises polarizadas para alimentar os discursos extremamente nacionalistas, que julgam completa tolice qualquer tipo de influência externa; nem de corroborar acriticamente com projetos de nações hegemônicas, supervalorizando sua

qualidade e elevando-os em tão autoestima, que a urgência de importação de ideias para os países em desenvolvimento se torne quase que inevitável.

O movimento pretende ir ao encontro das contradições presentes, considerando que ao fazer a transposição de projeto social-econômico-educativo-cultural nos deparamos com diferenças fulcrais na finalidade da educação e nas funções que as instituições escolares podem desempenhar.

No caso brasileiro, entendemos, que se, por um lado, as influências internacionais representaram um alinhamento eficaz aos projetos hegemônicos, colocando, de certa forma, o país na tão evocada "rota do desenvolvimento", de outro, corroborou com a divisão internacional histórica do trabalho e por consequência da riqueza e da desigualdade, contrariando fundamentos de uma educação nacional criativa, eficaz, inovadora e flexível tão evocada e defendida naquele momento da história.

Compreendemos que a participação dos países signatários não estava pensada para muito além da divisão internacional do trabalho já estabelecida.

> Os países menos desenvolvidos herdaram legados económicos e culturais diferentes e tiveram acesso a uma parte desproporcionadamente mais pequena da riqueza mundial para fazer face aos mesmos. As ajudas dirigiram-se, essencialmente, para o estabelecimento e alargamento da escolaridade básica e para a produção de níveis fundamentais de literacia que eram considerados essenciais para o "arranque" económico e para a sua independência. Mas os recursos eram limitados, o tamanho das turmas era (e, em muitos casos, ainda é) excessivo, as tecnologias eram extremamente básicas (com pedras a servirem de bancos de areia a substituir os quadros) e as qualificações dos professores, o seu conhecimento especializado e os seus salários eram baixos. (HARGREAVES, 2003, p. 27).

O projeto de desenvolvimento social e econômico continuou apresentando propostas desiguais a depender do poder e do acúmulo de riquezas de cada Estado-Nação, decorrentes de processos históricos naturalizados.

> O rápido debilitamento das instituições que operam nesses espaços sinaliza, portanto, a perpetuação de um **sistema internacional assimétrico**, em termos de capacidade produtiva e de poder, e, na prática, a renúncia de enfrentamento da questão social. As sociedades mais frágeis sofrem uma tripla perda: da capacidade de implantar políticas de desenvolvimento, da possibilidade de realizar políticas sociais eficazes e, com o tempo, da própria vontade de reagir. (BENJAMIN, 1998, p. 35).

Neste ponto, questionamos o exercício de, em nome de uma "economia globalizada", por meio de uma "educação mundial para todos", colocar em xeque o sistema educativo nacional, visto que o "para todos" não tinha por pressuposto o rompimento com as fronteiras de classe.

Talvez neste ponto esteja um dos mais graves problemas da educação brasileira, o fato de ela não ser realmente brasileira, em virtude das transposições constantes de projetos educativos de países considerados bem-sucedidos. Uma educação pensada a partir de uma projeção e não da realidade nacional. Assim, países como o Brasil consumiram programas sociais autofinanciáveis endereçados ao seu "terceiro mundo".

> Uma resposta alternativa [...] consiste naqueles que mais prosperam com a economia do conhecimento partilharem a sua recompensa de uma forma mais equitativa com os grupos mais pobres da sua própria sociedade e com os países menos desenvolvidos. Esta resposta visa criar uma visão cosmopolita, em vez de uma perspectiva conquistadora, numa sociedade do conhecimento globalizada que tenha uma lógica inclusiva. Neste caso, a globalização não será apenas uma questão de oportunidade de mercado, mas também de responsabilidade moral para com os menos afortunados deste Mundo. (HARGREAVES, 2003, p. 74).

Nisto consistiria uma real globalização para além dos aspectos de produtividade e consumo, mas também das benesses do capital, do conhecimento, dos bens não materiais, entre outros. De modo que a universalização fosse tratada para além do mercado.

Em vez disso, o mundo globalizado além de ter promovido a tendência de fluidez do capital, homogeneizou ritmos de vida, produção e consumo. O

> [...] conceito de globalização não descreve o processo como um todo, mas o faz o tão-somente de um certo ponto de vista. Junto com a *globalização* do grande capital, ocorre a *fragmentação* do mundo do trabalho, a *exclusão* de grupos humanos, o *abandono* de continentes e regiões, a *concentração* da riqueza em certas empresas e países, a *fragilização* da maioria dos Estados, e assim por diante. (BENJAMIN, 1998, p. 28, grifo do autor).

O processo de globalização se deu, historicamente, de "cima para baixo", dos poderosos para os dominados, dos desenvolvidos para os subdesenvolvidos, ou ainda, em desenvolvimento.

> Na sua tocante análise das consequências humanas da globalização, Zygmunt Bauman coloca a questão do seguinte modo: ***Os que estão "por cima" estão satisfeitos porque viajam através da vida, cumprindo os seus desejos, e escolhem os seus destinos consoante os encantos que estes lhes oferecem. Os***

> ***que estão "por baixo" vêem-se atirados, repetidamente, para fora do lugar onde prefeririam ficar.*** As classes médias, o cidadão médio da América e da Grã-Bretanha, gozam do privilégio da globalização da liberdade de escolha e da possibilidade de educarem os seus filhos nas melhores escolas. As classes mais baixas e muitas minorias são condenadas àquilo que Bauman designa de "localização forçada", aos guetos com poucos recursos, aos bairros sociais e às zonas periféricas da economia de mercado da escolarização. (HARGREAVES, 2003, p. 224, grifo do autor).

A globalização implica em um fenômeno articulado a partir de desigualdades, e que não, inesperadamente, reproduziu suas lógicas de poder e injustiças. De acordo com Santos (1997 apud OLIVEIRA, 2009, p. 239), "[...] globalização ou mundialização do espaço geográfico tem por base a ciência, a tecnologia e a informação, que produzem uma ordem racional e uma natureza instrumentalizada de modo regular o uso e o funcionamento do território de acordo com a lógica do capital."

> Nesse contexto, o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel muito mais destacado do que anteriormente. Tornam-se cada vez mais evidentes que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Desse modo, essa sociedade é caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação. (OLIVEIRA, 2009, p. 239).

Em tempos recentes de mundialização dos espaços geográficos, os projetos de sociedade passaram a se basear, discursivamente, nas relações com conhecimentos considerados válidos. O que reconhecemos na pesquisa como tese fundante da Sociedade do Conhecimento.

"O que move as economias modernas é o conhecimento. Estas economias dependem da capacidade de promover a inovação para chegar mais perto da fronteira tecnológica, ponto crucial para reduzir a distância entre os países industrializados e os em desenvolvimento." (THOMAS, 2004, p.14). Compreendemos que essa Sociedade lançou, discursivamente, suas bases em uma economia gerida por conhecimentos. Ou seja, a escola e os processos educativos vivenciados por meio dela passaram a ser considerados indispensáveis para a sustentabilidade do desenvolvimento econômico e, por conseguinte, social, cultural.

Este tipo de economia produziu uma cultura baseada no conhecimento e na experiência por meio de contratos de desempenho, na produção e no gerenciamento dos dados e da informação.

> A economia baseada no conhecimento tem, necessariamente, fome de lucros. Se for deixada a si própria, ela esgota os recursos do Estado, provocando a erosão das instituições públicas, incluindo as próprias escolas. Nas suas formas mais extremas, a que eu chamo o fundamentalismo de mercado, esta economia cria um fosso entre ricos e pobres, dentro dos países e entre eles, provocando o ódio e o desespero dos excluídos. A exclusão exacerba o crime, pois as pessoas roubam aquilo que não conseguem ganhar através do trabalho. A insegurança, o crime e o terrorismo são os resultados previsíveis (embora nunca justos) de sociedades do conhecimento que têm pouca vontade de redistribuir os recursos de forma a melhorarem a qualidade de vida no seu interior e que negligenciam as suas responsabilidades humanitárias e democráticas a nível internacional. (HARGREAVES, 2003, p. 17).

A economia do conhecimento é movimentada pelos bens intangíveis (*softwares*, produtos da indústria cultural, consultoria, entre outros). O conhecimento passa a ser o fator de produção mais importante do que terra, capital, matéria-prima e energia juntos.

> Segundo a OCDE, o conhecimento gerou, em 1999, cerca de 55% da riqueza mundial. Os restantes 45% estavam relacionados aos fatores tradicionais de produção: terra, capital, matéria-prima, energia e trabalho. Alguns países parecem estar mais bem preparados para a competição global nesta nova sociedade onde o conhecimento passa a ser o principal fator de produção. (CAVALCANTI, 2002, p. 1).

Todavia neste aspecto o país parece não ter entrado nesta lógica. Isto porque as questões dos conhecimentos continuam a ser marginais no país, perdendo seu lugar para questões como competências e diferença, por exemplo.

> Agora, na transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, que papel queremos desempenhar? Os números de nossa balança comercial parecem indicar que trilhamos o mesmo caminho: exportamos produtos de baixo valor agregado e importamos produtos de maior valor agregado. A diferença é que hoje exportamos café, soja, minério de ferro e também produtos industrializados como automóveis ou aparelhos celulares, mas que, na verdade, são commodities, produtos de baixo valor agregado. E continuamos a importar produtos de maior valor agregado, produtos intensivos em conhecimento como software, consultoria, produtos da indústria cultural (filme, música, programas de televisão), pagamentos de royalties e patentes. (CAVALCANTI, 2002, p. 4).

Sobre o Brasil, outro fator que contribui para a precária inserção do país na globalização é o baixo investimento em ciência e tecnologia, em meios para a investigação e produção de conhecimentos científicos. Por vezes, confunde-se o acesso à informação com acesso ao

conhecimento. Vale dizer que são acessos distintos. “Num mundo onde o processo de criação de riqueza passa, principalmente, pelo conhecimento, seria um equívoco não nos preocuparmos com a redução da brutal desigualdade no acesso e uso do conhecimento.” (CAVALCANTI, 2002, p.7).

A internet conseguiu se disseminar e chegar, depois de apenas uma década, a um bilhão de usuários. Expostos a uma quantidade incalculável de informação, eles estão expostos a um meio de comunicação de um para muitos. Ou ainda, de muitos para muitos, pela convergência de pessoas que consegue operar.

Ainda assim, é um equívoco pensar que a quantidade de informação tem efeito de causalidade nos aspectos do conhecimento. O processo de conhecimento exige mais do que entrar em contato com um volume de informações, requer códigos de decodificação e recodificação das informações, em um processo contínuo de produção.

Neste ponto vale perguntar, há como ser “competente” sem conhecimento? Defendemos, em concordância com Young (2011),

> [...] que, se pretendemos conferir qualquer significado sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, precisamos fazer do conhecimento nossa preocupação central – e isso envolve desenvolver uma abordagem do currículo voltada para o conhecimento e para as disciplinas, e não, como grande parte da ortodoxia corrente assume, uma abordagem voltada para o aluno. Além disso, defenderei que essa é a opção “radical” – e não, como alegam alguns, a conservadora – desde que tenhamos clareza do que entendemos por conhecimento. (YOUNG, 2011, p. 396).

Para uma educação crítica, as questões do conhecimento têm primazia. O projeto de formação da Sociedade do Conhecimento também conta com o conhecimento como elemento principal das relações. Mas entendemos que há possibilidades distintas de se vivenciar esse projeto e esse tipo de sociedade.

A partir das incursões de Young (2007) sobre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”, entendemos que a mais marcante distinção entre eles está no processo de seleção e distribuição, decorrente das (dês) legitimações.

A perspectiva de discussões dos conhecimentos poderosos está pensada na direção contrária à defesa de eficácia dos documentos curriculares, no que diz repeito ao desenvolvimento de habilidades e competências a partir da operacionalizada seleção e

distribuição de conhecimentos. Contrária ao currículo instrumental, cuja qualidade foi atribuída como resultado de avaliações estandardizadas.

> É indiscutível que a escolha do conceito de competência supõe um passo interessante no caminho da busca de indicadores mais completos, aceitáveis e precisos que reflitam efeitos educacionais de relevância. Essa escolha indica uma mudança decisiva nas avaliações externas dos sistemas educacionais. Em primeiro lugar, os diagnósticos têm mais valor informativo sobre os processos, mas esses têm que se submeter a sua operacionalização. Em segundo lugar, ao se tratar de qualidades, ou traços que se convertem em qualidade dos sujeitos, não são observáveis diretamente; isso, então, torna mais problemática a elaboração de provas e a aplicação das pesquisas gerais sobre os sistemas educacionais. Aparece a contradição entre querer ganhar complexidade nos planejamentos para responder à complexidade geral, sem abandonar os pressupostos positivistas de que só vale o que for medido. (SACRISTÁN, 2011, p. 24).

No contexto do desenvolvimento curricular nacional, entendemos a necessidade de uma educação que ensine para além da Sociedade do Conhecimento que se propõe para os países de economias periféricas. De posse deste entendimento,

> O currículo deve excluir o conhecimento do dia a dia dos alunos, já que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem [...] os professores, no seu trabalho pedagógico, e não os criadores de currículos, que recorrem ao conhecimento cotidiano dos alunos para ajudá-los a engajar-se com os conceitos estipulados pelo currículo e a ver sua relevância. Finalmente, o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se no conhecimento de especialistas, desenvolvido por comunidades de pesquisadores. (YOUNG, 2011, p. 402-403).

Rompendo com as naturalizações hegemônicas, é preciso ter claro que: o currículo é a definição dos conhecimentos considerados válidos; a pedagogia é transmissão considerada válida dos conhecimentos eleitos e a avaliação a forma legitimada de aferir o previsto a ser ensinado. Conhecimento, currículo e avaliação são construções sociais.

O termo “poderoso” revela um

> [...] caráter de incompletude desse conhecimento, sempre sujeito a revisões, o que identifica como o diferencial de sua perspectiva em relação a uma visão tradicional de currículo: Em contraste com a visão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. [...] Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas “comunidades de

> especialistas", cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar. (YOUNG, 2011 *apud* GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112-1113).

A proposição do autor é uma distribuição baseada em conhecimentos especializados, conhecimentos poderosos, que permitam os sujeitos problematizarem práticas sociais pouco questionadas. Justamente essas construções sociais tão naturalizadas, como conhecimento, currículo e avaliação.

À medida que as exigências de formação passaram a requerer da escola a distribuição de conhecimentos que levassem os indivíduos a uma concepção prática e não apenas intelectual, constituindo competências, habilidades por meio da organização curricular, o currículo real se esvaziou de conhecimentos científicos, conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, dando maior espaço para discussões que em gênese, no currículo prescrito, seriam transversais como a etnia, a cidadania, a ética, a diversidade, etc.

Percebemos que no movimento de redesenho da arquitetura do desenvolvimento curricular quase nada se discutiu sobre a estrutura científica do conhecimento. Em vez disso, colocou-se em questão como o conhecimento poderia servir no cotidiano (sob a forma dos temas transversais e/ou do desenvolvimento das competências). Não que os conhecimentos científicos não estivessem na escola, mas eles foram pensados para a organização curricular. Contudo, acabaram não sendo distribuídos na profundidade necessária, em nome de uma discussão marcadamente ligada pela perspectiva das diferenças.

Não temos por intenção, nem por ingenuidade, desmerecer a importância dos conhecimentos cotidianos, nem supervalorizar os ditos científicos. Ou seja, não estamos negando a importância de se garantir espaços e tempos sociais para a problematização das diferenças. Todavia, defendemos que estes últimos são, ou devem ser, objetos primeiros dos educativos formais.

A articulação por seguridade de direitos coletivos, por exemplo, cedeu lugar à luta em defesa do direito de minorias. O que notamos muito presente na organização dos documentos curriculares, na priorização de conhecimentos ligados à étnica, ao gênero, à orientação sexual e às diferenças.

Não que as minorias não precisem ser ouvidas em suas necessidades e interesses. Contudo, as finalidades dos embates políticos deveriam perseguir o ideal de igualdade entre e para todo e qualquer sujeito. Não que as discussões mencionadas de identidade não sejam

desnecessárias, pois transitam em todo campo educativo, no entanto, perpassam de modo transversal, assim como etnia, gênero, entre outros. O que implica que mesmo sendo importantes, tais problematizações não devem assumir centralidade.

Assim, ainda que nesse momento da história se fizessem necessárias medidas específicas de acesso e permanência dos negros, dos alunos com necessidades educacionais especiais, etc.; nos sistemas regulares de ensino, a discussão maior deveria continuar centrada na efetivação de um projeto de escola para todos, muito além de "com todos".

Nos PCN, por exemplo, foram organizadas partes específicas para discutir sobre indígenas, negros, deficientes, entre outros. Um dos aspectos de "curricularização da cultura" a partir do século XX, no qual a cultura passou a ser conteúdo escolar, transmitida por meio da seleção e distribuição de conhecimentos.

> Primeiramente, Williams nos diz que os conteúdos do ensino são o produtor de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nesta perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos. A cultura é, neste sentido, o objeto de seleção, o material de e para seleção. Mas Williams nos diz também que esta seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Assim a cultura não é mais somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de "seleção da cultura". (FORQUIN, 1993, p. 37-38).

De fato, a relação entre educação e cultura é uma relação íntima, orgânica, não obstante, a classe dominante define sua cultura como a cultura válida, partindo de definições arbitrárias quando se pensa na sociedade como um todo. O currículo escolar passa a se basear na cultura dominante.

Também há uma relação estrutural entre cultura e economia, educação e economia. Todavia o campo cultural não é um simples reflexo da economia, ele tem a sua própria dinâmica, uma vez que as estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência, que precisa ser conquistada em seu próprio campo.

As reestruturações econômicas do capital impuseram sua forma cultural. A sociologia da cultura nos permite entender a função da escola no que diz respeito à manutenção da cultura dominante por meio de uma ação reprodutora.

Orientações didático-metodológicas, como essas, ligadas à cotidianidade, sobretudo a cotidianidade dos alunos, contribuíram para imprimir aos conhecimentos a tônica que os poderosos desejavam, isto é, flexível, adaptável e prática.

> [...] não há "fatos" no currículo; o conteúdo e os métodos tradicionais têm sido descartados, à medida que nossas escolas voltam-se para disciplinas mais em moda (e exageradamente multiculturais) que ignoram o saber que fez de nós uma grande nação. Temos de melhorar o padrão da qualidade. Introduzir mais provas nas escolas, com base em conhecimentos "reais". Aumentar o grau de exigência em relação a professores e alunos aprovados. Isso vai garantir que nossas escolas voltem ao conteúdo e aos métodos mais tradicionais consagrados pelo tempo. Se as provas não forem o bastante, temos de criar e impor leis relativas aos métodos e ao conteúdo de âmbito estadual. (APPLE, 2003, p. 2).

Os conhecimentos passaram a ser alimentados, sobremaneira, por discursos ideológicos, em vez de serem alimentados pelas estruturas da ciência. As questões circundaram em torno da identidade dos alunos, mas que não alcançaram questões como: classe, produção e reprodução de desigualdades, etc. Esse movimento tem contribuído para a (re) produção de desigualdades, especialmente escolares, ao distribuir de forma precária os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Em outras palavras, no contexto do desenvolvimento curricular o neoliberalismo educativo incorreu na fragmentação de conhecimentos científicos, assim como no processo contínuo e progressivo de desarticulação do desenvolvimento curricular como possibilidade de emancipação dos indivíduos. E, por consequência, em uma crescente redução do papel do currículo na formação humana. A

> [...] preocupação dos educadores com a questão da formação para o trabalho *versus* formação humana. Esta última pode ser identificada como a perspectiva que enfatiza a necessidade de a educação colocar-se no campo da luta por uma sociedade mais justa, ao lado daqueles que combatem as desigualdades sociais e lutam por mudanças sociais capazes de reverter a situação de exclusão econômica e social em que vive grande parte da sociedade brasileira. (SANTOS, 2002, p. 348).

Vale dizer que a produção e reprodução de desigualdades escolares expressam e alimentam processos históricos de perpetuação e complexificação das relações de expropriação da estratificação social. “Grande parte disso tem a ver com as relações entre educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação.” (APPLE, 2003, p. 7).

A teorização curricular, a formulação de políticas e as práticas pedagógicas são “mundos” que pouco se conversam e, neste contexto, os documentos curriculares constituíram-se em lócus possíveis e privilegiados para a promoção de diálogo entre eles. Contudo, na década de 1990, o desenvolvimento curricular deu-se em meio à chamada transição ou falência dos paradigmas da ciência, o que possibilitou no mesmo documento curricular discursos alimentados por matrizes teóricas distintas, hipoteticamente contraditórias.

A passagem do aporte crítico para o pós-crítico expressou-se, sobretudo, na supervalorização de discussões em torno da etnografia dos problemas escolares em detrimento do conteúdo das disciplinas científicas. Fuga da discussão de conhecimento, sendo demasiadamente envolvido em estudos culturais e filosóficos. Processo alimentado por teses de filosofização curricular, que entendemos como característica da Pós- Modernidade.

“A pós- modernidade é, assim, um fenômeno que expressa a cultura da globalização e da ideologia neoliberal. Por intermédio dela, buscamos impor a globalização, a lógica do mercado e o neoliberalismo como naturais e eternos.” (LOMBARDI , 2001, p. xv). Nesta conjuntura, os pós-modernos/pós-críticos se tornam poderosos, justamente por esvaziarem o currículo das discussões dos conhecimentos.

Na perspectiva de superar a identidade “local de ensino de conteúdos” e transformá-la em espaço para a consideração ampla e humanamente abrangente onde caiba o indivíduo para além do aluno, a concepção de escola deve estar firmada sobre princípios democráticos,

> [...] que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 7).

Os conhecimentos poderosos, por meio de distribuições justas, têm em si o potencial de empoderar os sujeitos para além de entenderem as diferenças, poderem entender criticamente suas condições de existência.

Questionamos a arquitetura do desenvolvimento curricular justamente pela articulação de poder envolvida na seleção e distribuição de conhecimentos. Os conhecimentos selecionados de forma interessada e endereçada, pouco, ou nada, promovem a compreensão da totalidade dos processos de constituição e organização social, por isso dificilmente servirão à emancipação política dos sujeitos.

Os conhecimentos tidos, discursivamente, como fundamentos dos processos educativos, passam a ser princípios e finalidades a serem perseguidas por não propiciarem o alcanço da democracia, a vivência da diferença, ou mesmo proporcionado a cidadania e legitimado oportunidades iguais.

Dessa forma, do colapso dos fundamentos à refundação de princípios da seleção e distribuição de conhecimentos aponta-se para uma nova base consensual, operacionalizada no tripé escola, conhecimento e avaliação. Escola, currículo e avaliação na perspectiva de atendimento aos interesses do mercado, de um sentido da democracia, pois, hipoteticamente, estava-se democratizando o acesso ao conhecimento com a democratização do acesso à escola.

Uma nova forma escolar, já não uma escola para todos, mas com todos, traduzindo a oferta de conhecimento na perspectiva da diferença, ao passo que sofreram um recorte sob a perspectiva da cidadania e da equidade.

O tripé, para entender tanto o colapso quanto a refundação, foi localizado na reestruturação do que antes foi motor e com as reorganizações curriculares da década de 1990 foram tratadas como práticas. O que se configurou como fundamento da organização passa a ser encarado como princípio a ser praticado, vivido por meio e para a cotidianidade.

“Nestes tempos em que tudo mudou e nada é novidade” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 173), a escola pública continou como forma educacional hegemônica, mas agora com os neogerencialistas, neoconservadores e neoliberais imprimindo nela, por meio dos documentos curriculares, aquilo que consideravam demandas sociais, necessárias ao desenvolvimento dos Estados Nacionais e por consequência da economia Mundial.

> A educação no contexto das instituições escolares nunca é inocente. Por meio das tarefas e rotinas escolares são tratados determinados temas, são apresentadas

> certas realidades enquanto outras são excluídas; são valorizadas determinadas atividades humanas, certos pontos de vista, enquanto se negam, deformam ou ocultam outros; são favorecidos atitudes, habilidades e valores enquanto outros são reprimidos ou desalentados. (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p. 195).

Ao longo da sua história, a escola foi um dos meios de alcance da modernidade. Envolvendo processos como urbanização, industrialização, tecnologização, até a possibilidade, mais recente, deste espaço deixar de existir, dentro da própria família ou diferentes instituições sociais, como a igreja e o partido político.

"El desarrollo de nuevas formas de control, el processo de 'desadiestramento' y la separación entre la concepción y la ejecución no se limitan a las fábricas y oficinas. Estas tendencias se introducen cada vez más em instituciones como la escuela." (APPLE, 1997, p.14).[21] Como forma educacional hegemônica, a escola desenhada na reforma educacional dos anos de 1990 foi vinculada: à formação de pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades, bem como algumas formas de comportamentos.

Organizou o acesso ao conhecimento em matrizes curriculares que cada vez mais passaram a solicitar a homogeneidade, muito embora reconhecessem as diferenças. "A retórica do mercado assentava na diferença, mas a realidade era a similitude." (HARGREAVES, 2003, p.224). Para além do reconhecimento, produziram diferenças de classe e de aprendizagem (aqueles que detêm o conhecimento e a capacidade para detê-los e aqueles que não têm conhecimento e não têm capacidade de detê-los).

Os documentos curriculares fizeram a projeção de um espaço escolar como resposta aos seus projetos de escolarização e sociedade. Escola como espaço por excelência do/para desenvolvimento curricular. "A escola apresenta-se como espaço por excelência para tornar o projeto da sociedade um projeto educativo. Uma sociedade de caráter escolocêntrica e curriculocêntrica." (SILVA, 2009a, p. 83).

Os documentos se complexificaram em suas concepções, propriamente em um exercício de incorporação de teses econômicas. Dos pressupostos lançados para Educação Infantil aos destinados para o Ensino Fundamental, apresentaram-se ideias de função da escola atreladas às

[21]Traduzido na língua original: "O desenvolvimento de novas formas de controle, o processo de 'desadestramento' e a separação entre concepção e execução não estão limitados a fábricas e escritórios. Estas tendências são introduzidas cada vez mais nas instituições como a escola." (APPLE, 1997, p. 14).

novas demandas sociais, na perspectiva de que os sujeitos sejam ativos (sobretudo em termos de produção e consumo).

Facilmente compreensível, visto que, segundo Frigotto (2009),

> Ela nasce, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio. (FRIGOTTO, 2009, p. 130).

No plano do discurso ideológico, a constituição da Escola se fez sob princípios democráticos, de valorização do bem comum, promoção da dignidade humana, desenvolvimento pleno dos sujeitos e, consequentemente, progresso das nações. Entretanto, como afirma Frigotto (2009), os moldes da instituição escolar não foram pensados para os menos favorecidos, para aqueles que detêm menos capitais (social, cultural, econômico, simbólico) e que precisam vender sua força de trabalho para sobreviverem.

Fica claro que ao pensar na escola como possibilidade de responder aos interesses do mercado ou de constituir-se como uma das esferas desse mercado é possível dizer que elas também acabam produzindo, reproduzindo e gerenciando desigualdades.

Para além das construções discursivas,

> [...] a escola seria um meio de reprodução social, ao serviço de uma ideologia de Estado, que estabeleceria a correspondência entre educação e interesses econômicos de determinados grupos sociais. Não é sem razão que o currículo é definido por uma *hierarquia de conhecimentos*, distribuídos segundo uma escala acadêmica de prestígio [...]. (PACHECO, 2005, p. 64, grifo do autor).

A Escola Básica Brasileira legitimou, por meio dos documentos curriculares nacionais, uma forma econômica e social forjada por regulações neoliberais, as mesmas que deram as bases para sua constituição. Para além de atender às necessidades e interesses do capital, as escolas se constituíram por si só em mercados lucrativos em função de toda demanda de materiais e recursos necessários ao seu funcionamento.

Da construção dos prédios aos livros didáticos, ou apostilas, conforme as tendências mais recentes, a instituição escolar apresentou-se como uma das possibilidades de expansão das relações produtivas.

Dentro do esboço de escola apresentado nos documentos, encontramos contornos de "redentora social". Mas não qualquer escola, uma escola eficiente, gerenciada pelo setor privado e com uma cultura comum.

Existem outros espaços para além da escola que distribuem conhecimentos, como: família, mídia, instituições de caráter religioso, entre outros. No entanto, a educação permanece refém da instituição escolar, pelas legitimidades da sistematização curricular. Assim, a escola continuou a configurar-se em um espaço, por excelência, designado para selecionar e distribuir conhecimento por meio do processo curricular.

A problemática do conhecimento veiculado pelas escolas é uma das pedras angulares para o estudo da escolarização como veículo de seletividade. No bojo das reorientações, o capital requisitou quais conhecimentos? O capital financeiro requis quais conhecimentos? Que formação foi requerida? Para além das demandas de competências e habilidades, exigiu-se dos sujeitos conhecimentos acerca de si mesmos e dos demais a sua volta.

Não tivemos por objetivo saber qual conhecimento era verdadeiro ou falso, mas em saber o que contou como conhecimento. Na perspectiva de delinear uma pesquisa centrada na crítica sociológica, na história dos currículos existentes e desvendar as intencionalidades desta formação.

Em verdade, a matriz de conhecimentos pensada para o desenvolvimento curricular não passou por alterações com as proposições internacionais. Então, podemos questionar: se as recomendações de conhecimento não alteraram a matriz de conhecimentos nos documentos curriculares nacionais, então de que forma o país respondeu aos empréstimos e ações de "cooperação" econômica dos acordos firmados? O país respondeu com toda a reorganização da educação nacional, descentralizando o sistema educativo e forjando nele as especificidades de atendimento ao projeto nacional.

A educação nacional construiu por meio dos documentos curriculares nacionais uma espécie de formação humana definida pelas necessidades de acumulação de capital, em nome de um desenvolvimento para o país. Nesta lógica, a seleção e distribuição de conhecimentos

científicos (culturais, políticos, históricos, filosóficos) perdeu a primazia, colocando-se em xeque a sua "utilidade" para as relações produtivas.

Na corrida de validação dos conhecimentos, os documentos curriculares nacionais operacionalizaram disputas de legitimação de alguns conhecimentos e des-legitimação de outros. O resultado da seleção e da distribuição organizada foi, essencialmente, de conhecimentos dos poderosos.

A seleção, a organização e a distribuição de conhecimento são ações interessadas, que atendem aos grupos detentores de capital econômico, que, por sua vez, viabilizam, por meio da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos.

A depender dos valores de homem, de sujeito, de educação, de sociedade agregados ao currículo, ele pode ser instrumento: de reprodução e manutenção da ordem estabelecida, ou para a emancipação política dos sujeitos. Como "[...] qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relações de dominação." (GOODSON, 1999, p.17). Efeito das relações de poder incrustadas no currículo.

A articulação do conhecimento dos poderosos nos documentos curriculares se deu por meio de ênfases em práticas pedagógicas (procedimentos didáticos, de ensino), em vez das próprias práticas curriculares (distribuição justa de conhecimentos). A sociedade requisitou da escola a distribuição de conhecimentos que levassem os indivíduos a uma concepção prática e não apenas intelectual.

> As preocupações curriculares devem ir além do oferecimento de informações. Devem centrar-se na distribuição e construção de conhecimento, na elaboração de conceitos a fim de que todos possam aprender, "descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos". (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 7).

A escola acabou sendo organizada de uma forma a não favorecer o êxito dos alunos, principalmente dos menos favorecidos, visto que as bases curriculares fundamentam-se na seleção dos dominantes.

> Walo Hutmacher apresenta várias hipóteses em face dessa constatação (1993) e coloca uma questão essencial: se a luta contra o fracasso não deu o resultado esperado, será que isso não ocorreu porque a escola precisa do fracasso para funcionar? (1992, 1993). Sua hipótese é a de que a *escola não pode existir sem o fracasso*, que se tornou um dos mais eficazes motores no funcionamento de

> numerosas peças da máquina escolar, como, por exemplo, a manutenção de certos empregos criados para suporte de alunos com dificuldade, ou a garantia da presença de certa taxa de participação e de envolvimento dos alunos no trabalho escolar. (VELLAS, 2002, p. 18, grifo do autor).

Assim como o mercado prevê e necessita de um exército de trabalhadores reserva, a escola lida com o fracasso em seu funcionamento. Vellas (2002) vai além ao cogitar que o fracasso faça parte das relações escolares e, de certo modo, com elas cooperem, em uma espécie de "seleção" dos sujeitos. Neste movimento, encontramos expressões marcantes de dominação por meio de uma violência velada.

A dominação sempre se dá por meio da violência seja ela bruta, ou simbólica, no nível dos corpos e/ou da consciência. Neste caso, a violência simbólica não é oferecer conhecimentos dos poderosos, mas fazer dela uma opção única, santa e correta. Sem dar a possibilidade que os sujeitos acessem para além da seleção organizada, que tenham a possibilidade de acessar os conhecimentos poderosos. Ou ainda, criando uma espécie de funil, sabendo que nem todos conseguirão acessar os conhecimentos recortados.

A dominação se faz possível pela via simbólica do conhecimento, sendo legitimada e naturalizada por meio da adesão consentida com discursos oficiais, por meio do desenvolvimento curricular. A distribuição de conhecimentos articulada nos documentos curriculares cometeu uma dupla violência com o processo de dominação cultural: a imposição de conhecimentos considerados válidos e a ocultação de inúmeros outros sob uma formatação para a homogeneidade. A lógica da dominação opera em prol da perpetuação e disfarce das desigualdades sociais transferindo-as para o terreno das desigualdades de competências.

A escola, entre outras instituições, constituiu-se em lócus privilegiado para manutenção e reprodução da violência simbólica. Processo de transformação da compreensão do êxito escolar residir nas desigualdades sociais para as desigualdades de competências, as quais responsabilizam o sujeito pelo insucesso (dom pessoal), sem levar em conta os diferentes capitais culturais presentes no espaço escolar.

O movimento curricular de prescrição analisado apresentou-se firmado nos princípios de organização, instrumentalização e avaliação (métrica tradicional). Toda prescrição foi elaborada a partir da perspectiva de que os indivíduos aprendem fazendo.

Os discursos do texto curricular revelaram compreensões do currículo como: técnica, em uma perspectiva instrucional; como os sujeitos “aprendem melhor”, em uma perspectiva comportamentalista, e são formados com “eficiência” para o mercado de trabalho.

A hipotética articulação crítica dos documentos curriculares, materializada em discussões identitárias, não rompeu com moldes tradicionais de organização curricular. Nos documentos, os aspectos tradicionais se revelaram por meio de especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensurados. (SILVA, 1999).

Ainda que as prescrições normativas produzissem significativas transformações nos discursos pedagógicos, imprimiram novos códigos e práticas à cultura escolar. Tiveram em si o potencial de forjar novas configurações ao trabalho pedagógico e à ação docente.

As análises do conhecimento nos documentos oficiais prestaram particular atenção à ideologia do consenso, que preencheu o conhecimento curricular com maior poder político.

A Sociedade do Conhecimento requisitou, para além da seleção e da distribuição, processos avaliativos do conhecimento. Avaliação que medisse a eficiência da escola no atendimento aos interesses da reorientação do capital.

> Normalmente, a noção de avaliação é reduzida à medição de competências e habilidades que um estudante exibe ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem. Vista assim, a avaliação é uma forma de se verificar se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado. Embora isso possa fazer parte do conceito de avaliação, ela é mais ampla e envolve também outras esferas da sala de aula. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 24).

Com a avaliação dos conhecimentos considerados válidos, seria possível apreender a efetividade dos processos educativos na constituição de sujeitos necessários para a Sociedade do Conhecimento.

> No mundo anglófono desenvolvido, o espírito humanitário, a democracia e a vida pública desapareceram das agendas governamentais da reforma educativa. Pelo contrário, tem havido uma focalização demasiado exclusiva nos resultados académicos, nos exames e nas classificações obtidas nos testes, na competitividade internacional, nos quadros comparativos dos desempenhos e no estreitamento das disparidades sucesso, havendo pouca reflexão ou atenção no que concerne à substância dos resultados das crianças. O sucesso académico tem ocupado todo espaço e a democracia tem sido abandonada, entregue a si própria. (HARGREAVES, 2003, p. 84).

Em tese, a avaliação seria a consequência da construção do conhecimento. Entretanto, nos documentos nacionais se tornou textos/referentes curriculares. PCN (1997, 1998), RCNEI (1998) e a DCN (2010, 2013) acabaram alimentando a organização das avaliações, tornando-as extraoficialmente obrigatórias e servindo de obstáculo para a atribuição de sentido às políticas curriculares dentro da comunidade escolar.

Já nos pressupostos lançados na LDBEN (1996) para a Escola Básica foram estabelecidas finalidades ligadas: ao desenvolvimento do educando; à formação comum indispensável para o exercício da cidadania; a oferecer meios para progredir no trabalho; e, a progredir em estudos posteriores. Este último, com privilégio nas avaliações externas, o que fez com que os demais pontos fossem pormenorizados ou esquecidos. O ensino acabou se direcionando para e pelo resultado das avaliações.

Tomar os PCN, por exemplo, como matriz curricular comum poderia representar para muitos docentes por si só uma tarefa audaciosa em razão de sua generosa extensão, ainda mais se levarmos em conta as dificuldades presentes no espaço escolar, isto é, dificuldades de aprendizagem, desproporcionalidade na relação professor-aluno, formação docente precária, escassez de recursos materiais, entre inúmeros outros tão conhecidos pelos educadores.

Cumprir toda a proposta acabou se tornando quase impraticável se combinados dois ou mais fatores mencionados. Todavia, tornou-se cada vez mais recorrente aventurar-se pelas águas turvas da prescrição, não por mera escolha dos profissionais em sala de aula, mas pelo rápido alinhamento entre documentos curriculares e avaliações externas.

As classificações, resultantes dos testes de avaliação, expressaram as relações de poder envolvidas na definição do que foi ou não considerado legítimo. Nas avaliações, especificamente no resultado delas, esteve localizado poder de adjetivar com ou sem “qualidade”. Qualidade discutida em termos de posição na escala, nas listas de *rankeamento*. (SACRISTÁN, 2011, p.21).

Consideramos incoerente discutir qualidade de um conhecimento só por ele poder ser avaliado. A concepção de qualidade não foi definida nem explicitada com mais profundidade nos textos curriculares. O que não é uma questão meramente técnica, mas política; a noção de qualidade não pode ser desvinculada das relações de poder, interesse e dominação, pois está atrelada à adoção de políticas econômicas e sociais que ataquem na raiz as causas dos desempenhos educacionais inferiores dos grupos excluídos e marginalizados.

A qualidade genuína prevê democratização de conhecimentos. Isto é, uma educação de qualidade deve ter como princípio norteador tornar o lugar em que o indivíduo está inserido compreensível por meio de uma seleção e distribuição igualitária do conhecimento. “Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo”. (OLIVEIRA, 2009, p.238).

Segundo Hargreaves (2003, p. 131), “[...] a reforma baseada em padrões de desempenho não está a preparar os alunos nem para a economia baseada no conhecimento, nem para o carácter e para o sentido de comunidade que estão para além dela.” Portanto, sistemas educativos constituídos a partir de resultados de desempenho pouco resultam positivamente.

Uma escola de qualidade para todos precisa estar

> [...] sintonizada com a luta por uma sociedade mais democrática e solidária, capaz de participar da construção de uma globalização por baixo, por oposição à globalização por cima, cujos resultados desastrosos penalizam a classe trabalhadora e todos e todas que se insurgem contra a subalternização da qual são vítimas. (APPLE, 2005, p. 9-10).

Devemos nos perguntar: “Nestes tempos de globalização e de desencanto com as utopias libertárias, qual é o papel que a educação escolar pode cumprir num projeto independente, mais justo e mais igualitário?” (VAGO, 2009, p. 11-12).

Para além de uma análise teórica, a discussão sobre seleção e distribuição de conhecimentos implica em um posicionamento político, ancorado no preceito de que ao se problematizar a escolha dos conhecimentos se lida diretamente com as questões das desigualdades.

> Os três principais fatores responsáveis pela desigualdade brasileira são: (i) os níveis desiguais de educação entre ricos e pobres; (ii) os altos retornos à educação (o mercado de trabalho remunera muito mais os que têm formação) e; (iii) a incidência das transferências públicas. (THOMAS, 2004, p. 5).

Infelizmente, não há como negar que a desigualdade se constituiu como uma das marcas do sistema educativo brasileiro. Segundo economistas como Vinod Thomas (2004), estreitamente ligados às articulações das agências internacionais, uma das responsáveis pela desigualdade está na desigualdade dos processos educativos. Conforme eles, os *deficits* na educação fomentavam *deficits* na tecnologia e na produtividade. As políticas de inclusão – e de certa forma seguridade

de direitos – implicariam melhor incidência dos tributos e das transferências de renda geridas pelo Estado nacional. Um Brasil mais equitativo se constituiria por meio da combinação capital humano e desenvolvimento social. Ou seja, mais conhecimento e melhor preparo. Em parte, concordamos.

Em tese, seria na escola que os sujeitos acessariam códigos para a apropriação do conhecimento científico. No entanto, ela se configurou, ao longo da história, como espaço de (re) produção de desigualdades, sobretudo pela desigualdade na distribuição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Sem extremismos ou fatalismos, a desigualdade na distribuição de conhecimentos no início da Escola Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) tende a repercutir, negativamente, nas demais etapas. Assim como, ao longo da vida dos sujeitos, extrapolando os limites das trajetórias escolares.

"Inscreve-se no tempo: a desigualdade de oportunidades – especialmente no acesso à alimentação básica, à saúde, à educação e ao lazer – segrega cruelmente as crianças e faz com que os filhos dos pobres de hoje tenham probabilidade altíssima de serem os pobres de amanhã." (BENJAMIN, 1998, p. 15). As desigualdades no processo de escolaridade fomentam defasagens, desigualdade de oportunidades e cooperam com a produção e perpetuação de profundas desigualdades sociais, tão marcantes na sociedade brasileira.

> Não é justo que os alunos durante a escolaridade obrigatória não cheguem a conhecer e refletir sobre as relações de poder existentes nas sociedades em que vivem esses grupos que sofrem de alguma forma de marginalização, a classificação, o seu valor e os motivos pelos quais apareceram essas situações de marginalidade no mundo em que vivemos. (PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004, p. 10).

No início do texto falamos sobre conquista e seguridade de direitos fundamentais, mas é inegável que quase conseguimos a democratização dos processos de escolarização (acesso) da etapa do Ensino Fundamental. O sistema escolar conheceu uma democratização quantitativa incontestável graças à ampliação do acesso aos bens escolares reservados, até então, unicamente aos "herdeiros" e alguns "bolsistas". (DUBET, 2008, p. 26). Todavia, é um equívoco pensar que a escolarização viabilizou por si só a escolaridade ou que a democratização de acesso de uma das etapas implicou em justiça aos educandos.

Sem dúvida, a preocupação em democratizar o acesso representou um ganho na seguridade dos direitos fundamentais dos sujeitos, especialmente daqueles oriundos de classes economicamente desfavorecidas. Não obstante, na condição de aparelho ideológico da burguesia, a escola apresentou-se desigual no processo de escolaridade em função das lacunas presentes na seleção e na distribuição de conhecimentos científicos. Dessa forma, não levando em consideração as necessidades e interesses dos destinatários, incursionando por uma desconexão entre o processo de construção de currículos e a realidade pensada para sua concretização.

A expansão dos sistemas escolares e a democratização do acesso, frequentemente identificados sob uma ótica que incorporou as promessas de desenvolvimento, de mobilidade social, de igualdade e de justiça social, paradoxalmente, representou democratização que caminhou *pari passu* com a produção de desigualdades sociais, não conseguindo igualar as condições de acesso à distribuição do conhecimento, nem ao menos destituindo práticas educativas estandardizadas, o que impossibilitou o cumprimento de promessas de progresso. As desigualdades e injustiças se materializam na distribuição de conhecimento.

O currículo nacional em uma época de hegemonia neoconservadora e neoliberal suprimiu questões das desigualdades sociais, ao corroborar com distribuições injustas do conhecimento, culminando em uma espécie de "*apartheid* educativo". Em tempos de neoliberalismo, divisões entre sujeitos competentes e incompetentes, habilidosos e inabilidosos, eficientes e ineficientes, constroem as injustiças escolares, quando a escola acaba respondendo apenas àqueles que já têm capitais, especialmente cultural e econômico.

Para além da escolarização, processos educativos menos injustos requerem justiça na escolaridade. A escolaridade está ligada à estrutura do conhecimento, à seleção e à distribuição de conhecimentos (justo ou injusto).

Ao reafirmar uma justiça curricular baseada na seleção e distribuição de conhecimentos científicos não temos por finalidade cooperar com possíveis dualismos curriculares, os quais Silva (2000) chamou de "Currículo esquizofrênico". Com um possível

> [...] dualismo curricular pelo qual o currículo ficaria dividido entre dois campos: o da ciência e o da cultura. No primeiro se localizaria o ensino das ciências, presumidamente feito de forma objetiva, inquestionável, neutra, imparcial. No outro, o ensino da cultura, no qual, segundo o relatório Bourdieu, "se prestaria atenção à pluralidade dos modos de vida e das tradições culturais". Presume-se que num lado desse currículo esquizofrênico esteja em formação um ser cognoscente cuja atitude característica é a aceitação passiva dos fatos da ciência

> tais como eles são; no outro, um ser cultural cuja virtude principal consiste na aceitação da pluralidade das culturas. De um lado desse currículo cartesiano, a natureza e o objeto, os fatos, a objetividade; do outro, a cultura e o sujeito, a variabilidade social, a subjetividade. Num lado da divisória, presumidamente nobre, superior, o universalismo das ciências; no outro, presumidamente secundário, inferior, o relativismo das culturas. (SILVA, 2000, p. 72).

A questão reside na conciliação entre o universal e o relativo. Não podemos abrir mão dos conhecimentos universais, mas também não podemos deixar de entender a relação que os indivíduos estabelecem com esses conhecimentos.

A peça curricular pode atender aos interesses do capital, mas também, pode servir a emancipação dos sujeitos. Uma seleção e distribuição não são apenas de conhecimentos, mas de valores, princípios de igualdade, coragem moral, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, sinceridade, solidariedade, entre outros. Resultando em um comprometimento com a construção de uma cidadania aberta, cultura, crítica e comprometida, capaz de analisar a realidade, tomar decisões e buscar alternativas.

O desenvolvimento curricular

> [...] tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1298).

A escola como espaço de cruzamento de culturas não deve ignorar os conhecimentos e vivência dos alunos. A partir do reconhecimento da importância de valorização do cotidiano dos alunos que se previu na CRFB de 1988 a parte diversificada, que contemplaria as peculiaridades. Todavia, a parte diversificada não deve assumir a centralidade nos currículos, visto que esse lugar já é, ou deveria ser, ocupado pela distribuição de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

O desafio de uma educação crítica é construir um currículo que reflita as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Nisto, consistem projetos educativos emancipadores, que levem em conta a cultura, os códigos de pertencimento e as vozes ausentes ou distorcidas no modelo tradicional.

Segundo Dubet (2008), uma escola justa demanda uma escola de oportunidades. Mas o que consideramos como uma escola justa?

> [...] Não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas em uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, uma escola o menos injustiça possível. A modéstia da expressão é proporcional à dificuldade e à gravidade do programa. De um lado, porque a escola goza de uma grande legitimidade na nossa sociedade. Do outro, porque repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades. (DUBET, 2008, p. 9).

Cientes de que a escola não é apenas uma parte da sociedade, mas toda ela, em suas contradições e conflitos, é possível que não seja coerente esboçar um projeto de escola justa no bojo de conformações sociais injustas. Por essa razão, não negar a possibilidade do mérito em contextos que promovam igualdades de oportunidades.

> [...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de *performance* escolar. (DUBET, 2008, p.11).

Discordamos de sistemas que fundamentem seus processos educativos no mérito, formando rígidas meritocracias, sem levar em consideração as desigualdades entre os sujeitos. Os documentos curriculares nacionais consubstanciaram os discursos do que chamamos de mérito desinteressado, ao privilegiar os resultados dos desempenhos das avaliações (internas e em larga escala).

> [...] a igualdade das oportunidades não se realiza não é somente porque a sociedade é desigual, mas também porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos. É preciso, portanto, desenvolver a *igualdade distributiva das oportunidades*, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar efeitos mais brutais de uma competição pura. (DUBET, 2008, p. 12, grifo do autor).

A meritocracia desinteressada pelas condições de desigualdade dos sujeitos contribui, em grande maioria, com o sucesso dos mais favorecidos e o fracasso dos menos favorecidos.

Engrossa discursos de louvor para com uns e discursos de culpabilização para com os outros, respectivamente. Fortalece desigualdades duplamente injustas.

> [...] igualdade meritocrática das oportunidades não é avatar da ideologia liberal e "burguesa", mas decorre de uma concepção da justiça fundamental numa sociedade democrática composta de indivíduos *a priori* iguais e, ao mesmo tempo, numa sociedade industrial que implica a divisão do trabalho. A igualdade das oportunidades e a seleção pelo mérito não visam, portanto, forjar uma sociedade igualitária de tipo comunista, mas uma sociedade na qual as desigualdades procedem unicamente do mérito e das *performances* pessoais. (DUBET, 2008, p. 24).

A discussão da justiça não pretendeu ir ao encontro da constituição de uma sociedade em outros modos de produção, como socialismo e comunismo. Não entramos neste mérito. A discussão de justiça articulada até aqui intentou problematizar aspectos específicos deste modelo produtivo no qual ainda vivemos e discutir dentro dele a possibilidade de uma escola menos injusta. A terminologia "igualdade meritocrática" é coerente neste sentido.

É "[...] preciso inventar uma ficção credível, fazendo da desigual *performance* dos alunos o produto de seu mérito, concebido como a manifestação de sua liberdade e, portanto, de sua igualdade." (DUBET, 2008, p. 40). Ainda que estejamos em concordância com essa consideração sobre o mérito, acrescemos a importância dos processos de formação não adjetivarem, nem criarem hierarquias de *performances*.

"As reformas neoliberais, que venho discutindo, constroem isso de maneira particular". (APPLE, 2005, p. 36). Sobre as adjetivações, por trás de todas as propostas educacionais há visões de uma "sociedade justa", um "bom aluno" baseado em "bons desempenhos". As adjetivações também exercem violência simbólica ao fazerem de algumas concepções, "as concepções legítimas". Procuramos romper com essas violências, tendo por finalidade a formação integral dos indivíduos.

Para muitos, escolas menos justas, igualdade meritocrática das oportunidades, desigualdades justas podem ser termos/concepções/ideias que soem estranhos. Contudo, remetem à coerente articulação entre princípios educativos e realidades, mencionados por Dubet (2008), e necessários para se pensar uma escola mais justa (ou menos injusta) na demanda de oportunidades, principalmente, de acesso ao conhecimento.

Escola justa, justiça curricular, por sua vez, são conceitos que nos remetem ao processo de seguridade de direitos básicos do indivíduo, seguridade do direito à educação. Esta é uma das evidências da discussão. No que diz respeito à justiça social, os ordenamentos jurídicos que previram a educação como direito fundamental dos indivíduos.

Seja "[...] qual for o ordenamento que define a cena política, sempre cabe 'a cada geração de educadores encontrar os melhores caminhos para efetivar a educação escolar [como]: direito civil, direito político e direito social'." (VAGO, 2009, p. 15). Compreendemos que a seguridade deste direito exigiu normatizações legais, mas precisam ir além. A seguridade do direito à educação, na perspectiva de justiça social, conta com concepções sobre currículo e distribuição de conhecimentos mais iguais entre as classes sociais.

É necessário pensar uma justiça a partir das necessidades e debilidades da nação, em vista dos projetos de sociedade que se deseja. Um exercício de dentro para fora, ao contrário do que vivemos na década de 1990 com as importações de orientações educativas. É maduro procurar bons exemplos, até mesmo para além de nossas fronteiras geográficas como nação, no entanto, delineamentos de um projeto justo de distribuição de conhecimentos tem seu movimento de constituição de dentro para fora. Toda importação cega e acrítica pode gerar sistemas desadaptados, inapropriados, contrários à própria lógica, que se enuncia como fundante da importação, alógica da eficiência.

Documentos curriculares menos injustos teriam

> [...] uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico [...] uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses [...] um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social. (SANTOS, 1999, p. 9).

A justiça curricular se interessa pelo empoderamento, de modo que os sujeitos sejam levados a posições de maior controle sobre suas vidas e que tenham a capacidade de transformação por meio da tomada de consciência. A partir da Teoria Crítica, consideramos que vencer as desigualdades passa pelo caminho da construção de saberes, do cruzamento entre currículo oculto e currículo prescrito resultam os saberes escolares.

> [...] apropriação do saber como um valor universal coloca-se como direito inquestionável de toda população. Neste sentido, o provimento às amplas camadas que hoje buscam a escola pública de um ensino de boa qualidade deve ser um direito não dependente de justificações econômicas, ideológica ou de qualquer espécie. Assim, a escola pública de boa qualidade é algo defensável e necessário aos seus usuários, primeiramente e acima de tudo não porque simplesmente vai prepará-los para o trabalho, ou para a universidade, contribuir para o desenvolvimento econômico ou diminuir a delinquência social etc. Embora todas essas razões possam justificar o oferecimento de ensino público de boa qualidade, não pode a falta ou o questionamento de qualquer uma delas que invalida a razão primeira de que o acesso à cultura é direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente à determinada sociedade. (PARO, 2001, p. 87- 88).

A função crítica da escola será cada vez mais visível quanto mais sua organização curricular centrar-se em outras dimensões humanas, para além da cognitiva. Nada mais humano do que o próprio conhecimento, como produto de relações históricas e sociais.

> Diferentemente da perspectiva dominante, para a classe trabalhadora a "educação é, antes de tudo, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades)" (GRYZYBOWSKI *apud* FRIGOTTO, 2000, p. 26), objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo entre outros. (OLIVEIRA, 2009, p. 245).

Currículos que tenham por finalidade a formação integral dos homens são essencialmente contra-hegemônicos, contrariam toda uma lógica de preparo de sujeitos competentes e habilidosos para o bem do mercado.

Neste sentido, um currículo contra-hegemônico seria organizado na configuração real do espaço escolar como lócus de cruzamento de culturas (diferentes indivíduos com diferentes heranças culturais coabitando o mesmo espaço). Sendo assim, torna-se contraditório pensar em um modelo educativo homogêneo, já que para atender às diferentes culturas ali presentes a escola precisaria criar mecanismos para distribuir e possibilitar o acesso ao conhecimento de maneiras diversas.

> A história nos mostra também que nessa disputa em torno do estabelecimento de um projeto educacional que atenda aos anseios da maioria da sociedade, a educação também vem sendo pensada, em especial pelos movimentos sociais, em outras perspectivas, entre elas: (a) transformar a sociedade, de modo a

> eliminar as divisões sociais estabelecidas; (b) desbarbarizar a humanidade, no que concerne aos seus preconceitos, opressão, genocídios, tortura etc.; (c) conscientizar indivíduos, tendo em vista uma formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados; (d) desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas; (e) apropriar-se do *saber social*, que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos; (f) formar para o exercício pleno da cidadania. (OLIVEIRA, 2009, p. 238, grifo do autor).

Para além dos "homens de negócios", outros personagens históricos debruçam-se sobre a formulação de projetos educativos alternativos (teóricos, estudiosos, pesquisadores, educadores), alinhados à teoria crítica, pensados como possibilidade democrática, fundada em princípios de valorização dos indivíduos, na igualdade entre eles e na promoção da participação de toda comunidade nas decisões que dizem respeito ao âmbito escolar.

Em suma, projetos que visam uma educação emancipatória, esclarecendo algumas hipóteses do capital, rompendo com as apresentações monolíticas de um mundo sem fissura e sem possibilidade de mudança.

Neste capítulo derradeiro, incompleto e provisório – razão pela qual foi identificado por Capítulo III ou Notas Finais – temos por certo a relevância das análises que foram propostas para se limitarem em apenas uma produção científica. Com certeza, merecem e carecem de ser centrais em mais pesquisas, discussões e análises. A provisoriedade deste estudo também se deve ao fato de ter despertado inúmeras outras questões, que esperamos que sejam objetos de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, n. 29, 2008, pp. 99-129.

_____. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. In: XV ENDIPE, 2010. **Anais...** UFMG, Belo Horizonte.

ALVES, M. L. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. IN: SILVA, Ainda Monteiro et al. **Políticas educacionais tecnologia e formação da educação**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p.351- 359.

ALVES, Thiago. **Avaliação na administração pública**: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-23072007-102313/pt-br.php>. Acesso em: 26 nov. 2015.

APPLE, M. **Teoría Crítica y Educación**. Argentina: Miño y Dávila Editores, 1997.

_____. **Educando à Direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 131-164.

_____. As séries não estão centradas nem nos educandos nem em seu desenvolvimento. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Solução para as não-aprendizagens**: série ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados, 2002, p. 26-31.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.currículosemfronteiras.org>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Education reform***:* a critical and post-structural approach. Buckinghan: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school***:* case studies in policy sociology. Londres; New York: Routlegde, 1992.

BALLART, X. **Como evaluar programas y servidos públicos?** Aproximación sistemática y estudios de caso. Madrid, Espanha: Ministério para las Administraciones Públicas, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.inap.es/Datos/Monografias/50a%C3%B1os/50a%C3%B1os-464/1992_020_C%C3%93MO%20EVALUAR%20PROGRAMAS%20Y%20SERVICIOS%20P%C3%9ABLICOS.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

BARCELLI, J. C. **A descolonização do mundo da vida segundo Habermas**: políticas educacionais e as ações referentes aos conselhos escolares. São Carlos, SP: UFSCar, 2011.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BENADE, Leon. Bits, Bytes and Dinosaurs: using Levinas and Freire to address the concept of 'twenty-first century learning'. **Educational Philosophy and Theory**, v. 47, Issue 9, 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2015.1035159>. Acesso em: 4 jan. de 2016.

BENJAMIN, César. et al. **A opção brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BEYER, Landon. Direcções do currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas (RS), v. 4, n. 1, p. 72-100, Jan/Jun 2004.

BRAGA, I. F. **Os PCN e a formação escolar do novo homem**: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=340>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BRAGA, M. M. Plataforma de Apoio a Aprendizagem: desenvolvimento do Currículo Conjugado com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. In: I ENINED – Encontro Nacional de Informática e Educação, 1999. **Anais**... São Sebastião (SP).

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 18 de Setembro de 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n° 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edição Técnicas, 2010. 544p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 5 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos***:* 1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

_____. 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**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. 174 p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998d.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/1999, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão 1, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10172**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da Educação**: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª

Série do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2003a. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B45A5D415-1020-4013-B72E-7E52F0B7C8C3%7D_boletim_4serie_314.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da Educação**: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 8ª Série do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2003b. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC00EFE24-1160-4D1A-8695-48061763945C%7D_qualidade_educa.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 003/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: aprovado em 10/03/2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos***:* orientações Gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004c.

_____. **O desafio de uma educação de qualidade para todos**: educação no Brasil – 1990-2000. Brasília: MEC/Inep, 2004d. Disponível em: <http://www.educamococa.com.br/concursos/CONCURSO%20DIRETOR%202010/O%20desafio%20de%20uma%20educa%E7%E3o%20de%20qualidade%20para%20todos.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Qualidade da Educação**: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 3ª Série do Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep, 2004e. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B88683CA6-09B4-4BC2-AE54-E1E5A775D1C8%7D_qualidade_educacao_319.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Relatório Final Enem 2003**. Brasília: MEC/ Inep, 2004f. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000114.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Resolução 1 de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol1_3fev_2005.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais. Brasília: MEC/Inep, 2005b. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D_miolo_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educação1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: DOU, 2005c.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. v. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006d. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. v. 1, MEC/SEB, 2006e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. v.2, MEC/SEB, 2006f. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/politica/brasil_eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: 2007f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Indagações sobre Currículo**: Currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília: MEC/SEB, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Indagações sobre Currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Indagações sobre Currículo**: Diversidade e Currículo. Brasília: MEC/SEB,2007c**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Indagações sobre Currículo**: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Indagações sobre Currículo**: Currículo e Avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão. Brasília: v. 24, n. 22, MEC/Inep, 2007g. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". Brasília: DOU, 26/04/2007h. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/provinha.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil 2009. Brasília:MEC/SEB/Inep, 2008a. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/ provabrasil_matriz.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB 2009. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008b. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/Saeb_Matriz_2009.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Provinha Brasil reflexões sobre a prática 1-2008**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008c. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/reflexoes-sobre-a-pratica-1-2008-pdf-d254488621>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico ENEM 2006**. Brasília: MEC/Inep, 2008d. Disponível em:

<http://ebookbrowse.com/relatorio-pedagogico-enem-2006-pdf-d199881674>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Pesquisa**: Mapeamento e Análise das Propostas Pedagógicas Municipais para a Educação Infantil no Brasil. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Relatório de Pesquisa**: Contribuições dos Pesquisadores à Discussão sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_contribuicoes_pesquisadores.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Pesquisa**: Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Relatório de Pesquisa**: A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_producaoacademica_praticaspedagogicasEI.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Relatório de Pesquisa**: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil à Discussão sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2009g.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB,2009h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Assunto: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: aprovado em 11/11/2009i. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CFwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2097%26Itemid&ei=f8irT8CAN-ru0gGaiNX6Dw&usg=AFQjCNFmM0SsJHBKsdHdRB5YPJUMhsAjg>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009j. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Serviço Público Federal. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10 de 6 de agosto de 2009**. Dá publicidade ao documento Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília: 2009l. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009m. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEB, 2009n. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009**. Fica estabelecea sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Brasília: DOU, 2009p. Disponível em: <http://www.sinepe-mg.org.br/bisnoticia/admin/arquivos/Enem_2009.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009o. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares acionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

_____. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009. **Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio_seb_anlisepropostas_ef_em.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaosvinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **CNE/CEB Nº: 11/2010**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: aprovado em 07/07/2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaosvinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Resolução 4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: 2010e. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: 2010g. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: aprovado em 07/04/2010f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública. Brasília: aprovado em 05/05/2010h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Provinha Brasil: Reflexões Sobre a Prática 2010**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2010i.

_____. **7 de 14 de dezembro de 2011**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-aeducacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 05/2011**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: aprovado em 04/05/2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Provinha Brasil**: Reflexões Sobre a Prática: Matemática 2011. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011c.

_____. **Provinha Brasil**: Reflexões Sobre a Prática 2011. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011d.

_____. **Lei número 12.**796 de 4 de Abril de 2013. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CABUGUEIRA, A. C. C. M. Contributos reflexivos para o estudo das relações entre a educação e o desenvolvimento. **Gestão e Desenvolvimento**, Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras), n. 11, p. 193-233, 2002. Disponível em: <http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/Livros_Gestao.php>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: _____. (Org.). **Comissão permanente de avaliação institucional:** UFMG, PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000, p.122-129. (Cadernos de Avaliação, 3).

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In: **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005. p.59-88.

CARVALHO, J. P. de. Observações sobre os currículos de matemática. In: **Presença Pedagógica**, n. 7, vol. 2, jan./fev. Belo Horizonte: Dimensão, 1996, p. 55-63.

CASALI, A. D. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007.

CAVALCANTI, Marcos. Conhecimento e Desigualdade. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, Ano 2, n. especial. Dezembro 2002. Disponível em: <http://www.iets.inf.br/biblioteca/Conhecimento_e_desigualdade.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina. 2. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2008. p. 295-316.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], 2008, v. 16, n. 59, pp. 229-258.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2003.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

COSTA, D. M. **Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala**: uma análise da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina. 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3813>. Acesso em: 27 nov. 2015.

COSTA, R. D. **O aspecto sócioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil**. 2010. 65 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional Executivo em gestão Empresarial, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:<https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/chirinea_am_me_mar.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

COUTINHO, C. P. Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 2 (1), p. 75-86, maio, 2009. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 29 jan. 2016.

COUTO, Marina. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1966.

CURY, C. R. J. A Educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80 esp., p. 169-201, 2002a.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002b.

_____. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.

_____. A educação nas constituintes brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAVOK, D. F. **Qualidade em Educação**. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, set. 2007. p. 505-513.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília, DF. MEC/UNESCO, 1999.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: FCC, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 1990.

DOLL JUNIOR, W. E. **Currículo uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOLLE, J. M. E se a pedagogia pudesse tornar-se científica? **Revista eletrônica de psicologia científica**, v. I, n. 1 Jan/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 29 jan. 2016.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau**: o sonho e a realidade. Goiânia: CEGRAF/UFG. São Paulo: EDPUCSP, 1988.

_____. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v.67, n. 156, maio/ago., 1986, p. 351-366.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão).

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, n. 18, 2001, p. 35-40.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: A escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

FAGUNDES, L. da C. et al. Projetos de aprendizagem: uma experiência mediada por ambientes telemáticos. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2006, p. 29-39 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/22873>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Educação Integral e Educação Digital: Construindo um Novo Paradigma para a Educação Brasileira In: **IV Seminário Nacional de Educação Integral**: Contribuições do Programa Mais Educação, 2012 (mimeo).

FELDHAUS, D. C. **Gestão estratégica e desempenho na educação básica**: um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em:<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107317>. Acesso em: 26 nov. 2015.

FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC, SEB, 2008.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Claudia; FRANCO, Creso. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 55-68.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, Porto Alegre, 1992, p. 28-49.

_____. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 21(1), jan./jun. 1996, p. 187-198.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez., 2000, p. 47-70.

_____. Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 101-120.

FRANCO, E. K. **Currículo por projetos**: inovação do ensinar e aprender na educação superior. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas. São Paulo, 2003.

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc**., Out 2007, v. 28, n. 100, p. 965-987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31-92.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Revista de Ciências da Educação**, Sísifo, 2009.

FULLAN, Michael. Educação para o aperfeiçoamento contínuo. **Pátio**. Ano XII, n.46, Educação para o desenvolvimento sustentável, maio-julho 2008. Disponível em: < http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=628>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURLAN, I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências, divergências. São Paulo: Annablume, 2007.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNGHETTO, S. S.; FONSECA, D. M. Pesquisa e ação pedagógica: concepção e prática da Iniciação Científica. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 1-13, jan./dez. 2008

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>. Acesso em: 9 mar. 2015.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre Políticas Educacionais, Prática Pedagógica e Formação Humana. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 29 jan. 2016.

GANDINI, R. P. C. Notas sobre a Construção do Estado - Nação e a Educação Pública. **Revista Pro-posições**, Campinas, SP: UNICAMP. v. 3, n.2 [8], jul. 1992.

_____. Notas sobre a Construção do Estado - Nação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 111-178.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996. p. 949-964.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

_____. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Attilio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZAGA, N. M. **Qualidade da educação**: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em:<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3486>. Acesso em: 26 nov. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. London: Sage Publications, 1989.

GUIMARÃES, G. M. A. A avaliação da Educação básica: a experiência da SME de Goiânia. **Retratos da Escola**, Brasília, jan./jun. 2013, v. 7, n. 12, p. 191-203. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 nov. 2015.

GUIMARÃES, L. S. R. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012 (p. 126-133).

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento**. A educação na era da insegurança. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2003. 285 p.

HARVEY, David. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX. In: HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação:** Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HENRY, Michel. **Apresentação da Didática da Matemática**. Notas de curso sobre Didática da Matemática. Tradução Lícia de Souza Leão Maia. São Paulo: PUC, 1992 (mimeo).

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliação, mitos e desafios**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

JALLADE, Jean-Pierre. **Secondary education in Europe**: main trends. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human Resources Network, 2000.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 165-183.

LACLAU, Ernesto. Discurso. Publicado originalmente em Goodin Robert e Philip Pettit (Ed.) **The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought**. The Australian National University, Philosophy Program, 1993. Tradução para o espanhol de Daniel Saur. Revisão Rosa Buenfil.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JUNIOR., A.; BURITY, J. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). **Escola viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, mar./abr., 1996, p. 6-19.

LEMOS, André. Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2009. p.134-149.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores associados/UnC, 2001.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, jan./jun., 1997, p. 95-112.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, Ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em 16 jan. 2015.

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F.; OLIVEIRA; M.; FONSECA; N.; LIMA, R. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012. p. 9-25.

LOPES, A. C.; DIAS, Rosanne; ABREU, Rozana (Org.). **Discurso nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

LOPES, E. F. da S. **A prática pedagógica como o diferencial para um desempenho escolar efetivo**: um estudo abordando as séries finais do Ensino Fundamental em escolas da periferia urbana de Porto Alegre. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70588>. Acesso em: 27 nov. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES; MACEDO (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular**: Histórias e Políticas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MACEDO, M. E. C. M. de. **Auto-avaliação institucional na educação básica**: uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em:<http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=187>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009a. E-book GT Currículo.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, 2007, v. 21, n. 61, p. 277-294.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.35- 54.

_____. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, A. M. dos S. **Prova Brasil**: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE). 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em:< https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1800>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MATHEUS, D. dos S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. 2013. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_5e13de2d2c6de33c2900c1094a0b149>. Acesso em: 27 nov. 2015.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula**: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

MONTEMÓR, M. L. **Autoavaliação institucional**: dimensões políticas e gestão democrática. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_212a2eeb7e5782c2676d6f8648a30ffd>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MORAIS, F. D. R. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital***:* os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2011.

MORAES, M. C. M. de M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos oitenta. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 60-77.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXI, n. 73, dez. 2000b, p. 109-138.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reforma o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NEVO, David. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In: HOUSE, E. R. (Org.). **New directions ineducational evaluation**. Philadelphia, USA: The Falmer Press, 1986.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

ORTIGÃO, M. I. R. **Currículo de matemática e desigualdades educacionais**. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. O ensino de matemática e as avaliações sistêmicas: o desafio de apresentar os resultados. In: **Coleção didática e prática de ensino**: convergências e tensão no campo da formação e do trabalho docente: educação ambiental, educação em ciências, educação em espaços não escolares e educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento**: Eixo de transformação produtiva com equidade (Uma Visão Sintética). Brasília: MEC, Inep, 1993.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Referências para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003a.

_____. **Teorias curriculares**: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Açores, 2003b.

_____. **Estudos Curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005. 189p.

_____. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Ano XXI, n. 73, dez. 2000. p. 139- 161.

PARASKEVA, J. M. A; GANDIN, L. A; HYPOLITO, A. M. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, p. 5-32, Jul/Dez 2004. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss2articles/jurjo.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2016.
PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã. 2001.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: PASSINATO, Nara Maria Bernardes. **Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC na pratica pedagógica do professor**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Programa de Governo 2002**. São Paulo: 2002a. Disponível em: <www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/.../plano2002-lula.doc>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Os treze compromissos programáticos de Dilma Roussef para debate na sociedade brasileira**. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://deputados.democratas189.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

PASSINATO, N. M. B. **Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC na prática pedagógica do professor**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

PEDRA, J. A. **Currículo e conhecimento.** In: Em Aberto. Brasília, Ano 12, n.58, abr./jun. 1993 Disponível em:<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/854/766>. Acesso em: 29 jan. 2016.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. o pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÒVIA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, set., 2000a.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, ano 3, n. 11, nov. 99/jan. 2000. Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. **O possível e o necessário**: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995a.

_____. O possível, o impossível e o necessário: as pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: LEITE, Luci Banks (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez Editora, 1995b.

_____. **Biologia e conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärber. **A Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

POZO, J. I; CRESPO, M. A. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PREFEITURA DE GOIÂNIA; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Político-Pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia: GRAFSET, 2004.

RAINHO, R. R. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em uma escola juizforana**: um caso de implementação dessa orientação curricular. 2005. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São PAULO: EPU, 1988.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: Secretaria de Educação / EDUFPE, 2003a.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. **Relatório de Gestão – 2001-2004**. Dezembro, 2004.

ROBERTSON, S. L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, M. W; AU, Wayne; GANDIN, L. A. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 34-48.

RODRIGUES, S. C. **Rede de conversação virtual**: engendramento coletivo-singular na formação de professores. 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13290>. Acesso em: 29 jan. 2016.

ROSA, M. B. **A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013 Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/80523>. Acesso em: 27 nov. 2015.

ROSSI, E. C. **O currículo do ensino médio e a complexidade**: fundamentos filosóficos e epistemológicos da educação. 2011. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/viewFile/1742/1350>. Acesso em: 29 jan. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes insetables em educación**. Madrid: Morata, 1998a.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por Competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011. 264p.

SALDANHA, R. P. T. **Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAMPAIO, M. das M. F. Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para ensino fundamental e médio. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais**... Belo Horizonte, novembro de 2010a.

SANTIAGO, M. E. Projeto Pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. **Revista de Administração Educacional**, n. 1, v. 1, jul./dez. Recife, 1997, p. 69-73.

_____. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. **Revista de Educação AEC**, n. 106, v. 27. Brasília, 1998, p. 34-42.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire. **Anais**... Recife, 2005 (mimeo.).

SANTOS, A. de F. T. dos. A promoção automática é mais perversa ainda do que a reprovação. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Solução para as não-aprendizagens**: série ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados, 2002ª. p. 22-25.

SANTOS, Boaventura. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. p. 197-215, 1999.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas Públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e o sistema nacional de avaliação (SAEB). **Rev. Educ. & Soc**., Campinas, v. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367. Disponível em <http://www.scielo.br> e <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 jan. 2016.

SANTOS, L. L. de C. P; OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, C. M. S. da; SIQUEIRA FILHO, M. G. **Matemática**: resolução de problemas. Brasília: Liber Libro, 2011a.

SILVA, C.V A. P. da. **Descompassos do índice de desenvolvimento da educação básica**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011b. Disponível em:<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4625/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

SILVA, F. C. T. Observatório de cultura escolar: investigações sobre as condições de produção de discursos pedagógicos diante da inclusão escolar. In: MACEDO, Elizabeth;

_____. **Observatório de cultura escolar (7):** produção de conhecimento sobre currículo para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial**.** Campo Grande: UFMS, Pesquisa em andamento, PROPP, 2013.

SILVA, F. C. T; MARQUES, A. R. Configurações de políticas de escola e de distribuição de conhecimentos em documentos curriculares locais. **Imagens da Educação**, v. 3, p. 62-71, 2013. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/21610-93536-1-PB%20(3).pdf>. Acesso em: 2 jan. 2015.

SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Porto Alegre: Vozes, 1998.

SILVA, M. A. da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais**... Uberlândia, MG: UFU, 2006, p. 4819-4828. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2wn2mmgpSR8WVItbnpESDhncTA/view>. Acesso em: 2 jan. 2015.

_____. **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

SILVA, M. de L. O. R. da. **Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino**. 2005. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10841>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. **A avaliação do currículo na rede municipal de ensino**: um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009b. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11859>. Acesso em: 26 nov. 2015.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008. 165p.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.

SILVA, T. T. da. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

_____. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOEIRO, L. R.; AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUZA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

_____. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História! Recife: EDUPE, 1999.

_____. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. Educação física escolar: política, investigação e intervenção. **Vitória**, 2001, v. 1, p.81-92.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de. **A constituição dos saberes escolares na Educação Básica**. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4144>. Acesso em: 27 nov. 2015.

SOUZA, S. C. de. **Mecanismos de quase- mercado na educação escolar pública brasileira**. 2010. 151 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_sc_do_mar.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

SPERB, D. C. **Problemas gerais do currículo**. Porto Alegre: Globo, 1966.

TABA, Hilda. **Curriculum development**: theory and pratice. New York : Harcourt, Brace & World, 1962.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anathony. **Macrowikinomics**: reiniciando os negócios e o mundo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar. **Educação & Realidade - Currículo e política de identidade**. Porto Alegre, n. 21(1), p. 158-186, jan./jun. 1996.

THIESEN, J. da S. O que há no "entre" teoria curricular, políticas de currículo e escola?. **Educação**, [S.l.], v. 35, n. 1, dez. 2011. ISSN 1981-2582. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/7407>. Acesso em: 27 out. 2014.

THOMAS, Vinod. Políticas de distribuição e conhecimento. XVI Fórum Nacional Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social. **Anais**... Rio de Janeiro, maio de 2004.

TORRES-SANTOMÉ, Jurgo. Os efeitos do neoliberalismo no currículo. In:_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.189-220.

TRALDI, L. L. **Estudos de currículo**. v. 1, 2 e 3. São Paulo: Atlas, 1977.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra,1993.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo 1975.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.

VAGO, T. M. et al. (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2009. 182p.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. B. **O computador portátil na escola**: mudanças e desafios nos processos de ensino-aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

VALVERDE, G. A. Padrões e avaliação. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. (EE) **Políticas educacionais e coesão social***:* uma agenda latinoamericana. Rio de Janeiro: Elsevier. São Paulo: iFHC, 2009. p. 49-80.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões... In: OLIVEIRA, M. R. N. S. de (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 101-130.

VELLAS, Etiennete. Conferir sentido aos saberes escolares: nada simples! In: APAP, Georges. (Org.). **A construção dos saberes e da cidadania**: da Escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 17-28.

VIEDMA, C. A. Introducción a la evolución. In: VIEDMA, C. A.; LARA, A. J. (Org.). **Evaluación de programas sociales**. Madrid, Espanha: Diaz de Santos, 1996.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**. v. 9, n.3, nov. 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1992.

WORTEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

YOUNG, M. F. D. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. et al. (Org.). **Currículo, Conhecimento e Avaliação**. Divergências e tensões. Curitiba: Ed. CRV, 2013. p. 12-31.

_____. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ANÁLISE DE DISSERTAÇÃO E DE TESE POR REGIÃO

Com a leitura atenta dos títulos e resumos, chegamos a 42 dissertações e 22 teses.

Quadro 1 - Dissertações na base de dados da BDTD (primeiras aproximações)

	ANO DE DEFESA	TÍTULO	IES	REGIÃO
1	2000	Avaliação do SAEB-1997: infra-estrutura e variáveis organizacionais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
2	2003	O Sistema Nacional de Avaliação Básica: vínculos entre avaliação e currículo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste
3	2003	A relação com a escola e o saber escolar: um estudo com alunos em situação de distorção série/idade	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
4	2003	A Avaliação da Educação Básica: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001	Fundação Getúlio Vargas	Sudeste
5	2004	Os PCN e a formação escolar do novo homem: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI	Universidade Federal Fluminense	Sudeste
6	2005	Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino	Universidade Federal da Bahia	Nordeste
7	2006	Quando a empresa assume a escola: um estudo de caso no setor de comércio varejista de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
8	2006	Avaliação da aprendizagem escolar: constituindo diferentes posições de sujeito no currículo escolar	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul
9	2006	Concepções e práticas o dilema da avaliação da aprendizagem: um estudo de caso da	Universidade Federal do	Nordeste

		prática avaliativa de professores da rede estadual de ensino do Maranhão	Maranhão	
10	2007	Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Sul
11	2007	As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Sul
12	2007	Avaliação na administração pública: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica	Universidade Federal de São Paulo	Sudeste
13	2007	Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista	Universidade de São Paulo	Sudeste
14	2007	A atuação do sistema de justiça na efetivação dos direitos fundamentais: um estudo sobre o direito à educação básica, na comarca de Florianópolis/SC, no período de 2000 a 2005	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
15	2007	Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória	Universidade Federal do Maranhão	Nordeste
16	2009	Auto-avaliação institucional na educação básica: uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas	Universidade do Oeste Paulista	Sudeste
17	2009	Como uma escola ingressa no século XXI? Estudo de caso sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação e da biblioteca	Universidade Católica de Brasília	Centro-Oeste
18	2009	A educação infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola	Universidade Federal da Bahia	Nordeste
19	2009	A avaliação do currículo na rede municipal de ensino: um estudo multicaso e	Universidade Federal da Bahia	Nordeste

		propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia		
20	2009	A avaliação na escola: um olhar além da sala de aula	Universidade de Brasília	Centro-Oeste
21	2010	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal	Universidade Estadual Paulista	Sudeste
22	2010	O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa	Universidade do Oeste Paulista	Sudeste
23	2010	O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil	Fundação Getúlio Vargas	Sudeste
24	2010	Avaliação em larga escala na perspectiva da gestão municipal	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul
25	2011	Análise do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM) aplicado na rede municipal de educação básica de Uberaba – MG: um estudo de caso	Universidade de São Paulo	Sudeste
26	2011	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP	Universidade Estadual Paulista	Sudeste
27	2011	Avaliação na educação básica, o estado do conhecimento na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Sudeste
28	2011	Avaliação em larga escala na educação básica, Prova Brasil, em perspectiva da gestão democrática: um estudo a partir da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos e município de São Leopoldo – RS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul
29	2011	Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul

30	2011	Descompassos do índice de desenvolvimento da educação básica	Universidade Federal da Paraíba	Nordeste
31	2012	Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar	Universidade do Oeste Paulista	Sudeste
32	2012	Os determinantes da qualidade da educação básica no Rio Grande do Sul: uma análise com dados da Prova Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
33	2012	Análise de contingências no ensino e na aprendizagem de descritores de desempenho escolar no Ensino Fundamental	Universidade Estadual Paulista	Sudeste
34	2012	Avaliação da qualidade da educação: aspectos críticos para a administração escolar	Universidade de São Paulo	Sudeste
35	2012	Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/PROVA BRASIL) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino em um Município Baiano	Universidade Católica da Brasília	Centro-Oeste
36	2012	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)	Universidade Federal de Sergipe	Nordeste
37	2013	Gestão estratégica e desempenho na educação básica: um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
38	2013	A avaliação nas Escolas Públicas Municipais de Florianópolis: avaliar para regular	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
39	2013	A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina – Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?	Universidade de Brasília	Centro-Oeste

40	2013	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste
41	2013	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental	Universidade Federal de Goiás	Centro-Oeste
42	2013	A escola como instituição social: revisitando a função social da escola	Universidade Estadual de Londrina	Sul

Organização: Marques, 2015.
Fonte: BDTD

Quadro 2 - Teses na base de dados da BDTD (primeiras aproximações)

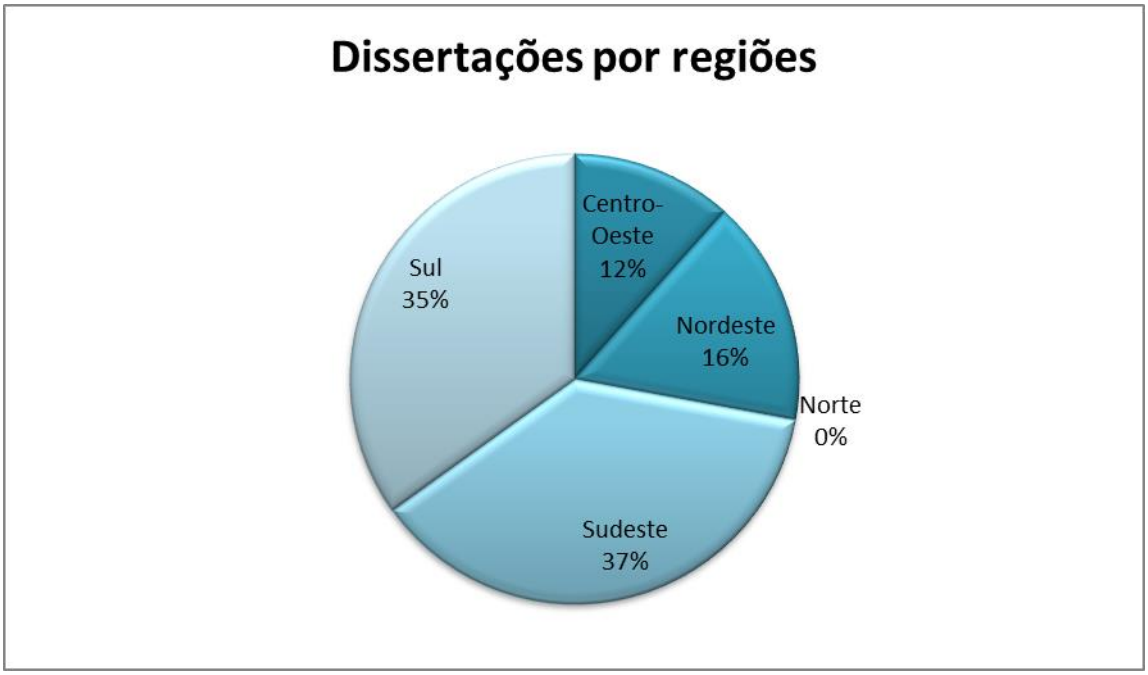
	ANO DE DEFESA	TÍTULO	IES	REGIÃO
1	2002	Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
2	2003	Sistemas públicos de Educação Básica e relações intergovernamentais: a ação da União e a autonomia dos sistemas locais de ensino	Universidade Federal Fluminense	Sudeste
3	2004	Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola como organização sob os prismas dos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
4	2005	A política educacional sob a ótica das representações	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste
5	2006	Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste
6	2006	Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
7	2007	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica	Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste
8	2007	O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª a 4ª séries do ensino fundamental	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste
9	2008	Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
10	2009	Os sentidos da avaliação do desempenho do estudante em um currículo por competência	Universidade de São Paulo	Sudeste
11	2010	Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul
12	2010	Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Sudeste
13	2010	Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das confederações de trabalhadores	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul

		em educação do Brasil e da Argentina		
14	2010	Qualidade da educação fundamental e sua relação com o crescimento econômico	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
15	2011	Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador-autor e ator de seu fazer cotidiano escolar	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
16	2011	Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste
17	2011	Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste
18	2012	Os encontros sobre investigação na escola: articulação entre a formação acadêmico-profissional e a produção de currículo pela escrita da sala de aula	Universidade Federal do Rio Grande	Sul
19	2012	Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo	Universidade de São Paulo	Sudeste
20	2013	A prática pedagógica como o diferencial para um desempenho escolar efetivo: um estudo abordando as séries finais do Ensino Fundamental em escolas da periferia urbana de Porto Alegre	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
21	2013	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste
22	2013	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul

Organização: Marques, 2015.
Fonte: BDTD

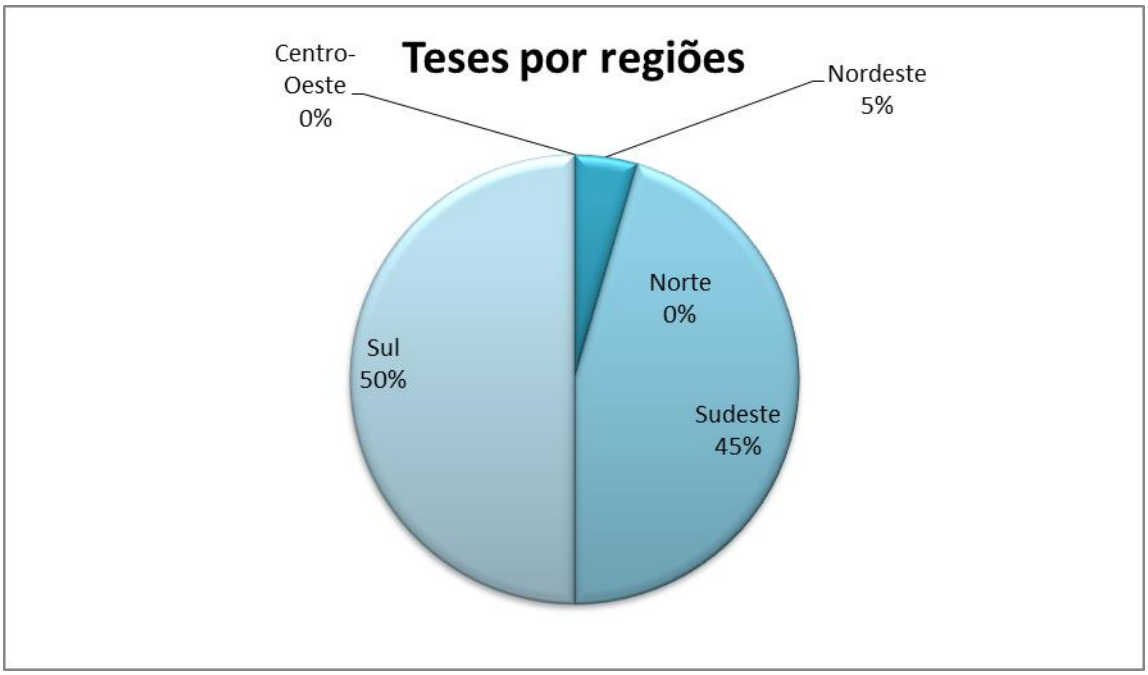
Traduzindo em porcentagens aproximadas, 66% dos trabalhos identificados foram dissertações de Mestrado e 34% relatórios de teses. Destes nos chamou atenção a distribuição regional dos trabalhos. A começar pelas dissertações, veja a seguir:

Gráfico I: Dissertações distribuídas por regiões



Organização: Marques, 2015.
Fonte: BDTD

Gráfico II: Teses distribuídas por regiões



Organização: Marques, 2015.
Fonte: BDTD

Destacamos a incidência maciça de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste, talvez porque grande parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação está localizada nessas regiões e, consequentemente, as produções dos estudos. A incidência é expressivamente menor em outras regiões e no caso da região Norte foi inexistente nesta busca.

Para a identificação de conteúdo das produções encontradas, estabelecemos fazer a análise de uma dissertação e de uma tese por região, defendida no último ano de levantamento.

Quadro 3 - Dissertações para análise de conteúdo

ANO DE DEFESA	TÍTULO	IES	REGIÃO
2012	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)	Universidade Federal de Sergipe	Nordeste
2013	Gestão estratégica e desempenho na educação básica: um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
2013	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste
2013	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental	Universidade Federal de Goiás	Centro-Oeste

Organização: Marques, 2015.
Fonte: BDTD

Quadro 4 - Teses para análise de conteúdo

ANO DE DEFESA	TÍTULO	IES	REGIÃO
2007	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica	Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste
2013	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste
2013	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul

Organização: Marques, 2015.
Fonte: BDTD

A análise de teses e dissertações vai muito além do acúmulo de dados, não obstante tem por finalidade a pluralização de leituras sobre as temáticas em questão. A fim de entender as contribuições das produções, considerações dos autores e em que se diferenciaram realizamos uma análise, ainda que superficial, de seus conteúdos. Para tanto, elegemos algumas categorias de análise, a saber: currículo, Escola Básica, Educação Básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade), qualidade (inclua-se educação de qualidade, qualidade na educação, entre outras variações de uso encontradas, referentes às relações com o conhecimento) e avaliação.

Mais do que saber se essas categorias apareceram nos textos, importou saber se elas foram discutidas conceitualmente. Aquelas que foram conceituadas é que serão mencionadas aqui.

Quadro 5 - Estado do Conhecimento - Categoria "Currículo"

	TÍTULO	BASE TEÓRICA
Dissertação	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE) - Matos (2012)	Goodson (2007, 2008), Ortigão (2005 e 2010), e Silva (1995)
Dissertação	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental - Gonzaga (2013)	Mainardes (2009), Valverde (2009), Frigotto (2001); Sousa Junior (2011).
Dissertação	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática - Montemór (2013)	Hernández (1998)
Tese	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica - Souza Júnior (2007)	Carvalho (1996), Couto (1966), Domingues (1988), Forquin (1992, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001), Freitas (1995), Goodson (1995), LDB (1996), Libâneo (1994, 1998), Lopes (1997), Lopes, Macedo, Alves (2006), Moreira (1995), Moreira (2000b), Papham, Baker (1970), Pedra (1997), Ramos (2001b), Santiago (1997, 1998, 2005), Saviani (1994, 1995), Santos e Oliveira (1998), Silva (1998), Silva (1999), Souza Júnior (1999, 2001), Sperb (1966), Taba (1962) Terigi (1996), Traldi (1977), Tyler (1975), Veiga-Neto (1998).
Tese	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo Matheus (2013)	Ball (2001, 1994); Ball e Bowe (1992); Laclau (1993, 2011, 2004, 2006); Lopes (2002, 2008, 2010, 2011, 2012); Lopes, Abreu (2011); Lopes, Macedo (2002) Macedo (2002)
Tese	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da	Almeida (2008, 2010); Bobbitt (1918); Coutinho (2009); Coll (2003); Coll e Monereo (2010); Doll (1997); Dolle (2008);

	iniciação científica na educação básica Rosa (2013)	Fagundes (2012); Franco (2008); Fullan (2008, 2009); Goodson (1998); Guimarães (2012); Pacheco (2011); Pedra (1993); Pozo e Crespo (2009); Rodrigues (2007); Saldanha (2009); Valente (2011).

Organização: Marques, 2016.
Fonte: BDTD

Matos (2012) teceu a discussão sobre currículo a partir de Goodson (2007, 2008), Ortigão (2005 e 2010) e Silva (1995), evidenciando o currículo enquanto um processo que não é neutro, muito menos um processo individual. Defendeu-se um currículo organizado em consonância com a Avaliação do Rendimento Escolar estruturado para que as escolas pudessem alcançar a qualidade pretendida. Já Gonzaga (2013) analisou o discurso acerca da qualidade da educação, por meio da análise de documentos, estudo bibliográfico dos pesquisadores da área e entrevista com sete professores do ensino. Para tanto, considerou o índice IDEB não o melhor referencial para a análise da qualidade de educação como um todo e discutiu o currículo a partir de: Mainardes (2009), a noção de currículo ligada a ciclos; Valverde (2009), no que dizia respeito à qualidade do conteúdo da escolarização; currículos escolares rígidos com Frigotto (2001); currículos que atendem aos novos interesses do mercado em Sousa Junior (2011). Por fim, nas dissertações, Montemór (2013) analisou a autoavaliação institucionalizada, organizada todos os anos em uma das escolas municipais de José do Rio Preto (SP), recorrendo à concepção de currículo de Hernández (1998), na perspectiva de currículo integrado.

No âmbito das teses, Souza Júnior (2007) dedicou grande parte do seu trabalho nas questões curriculares. Posicionou-se em prol de um currículo emancipatório, entretanto teceu análises sobre a concepção de currículo em diferentes lócus teóricos e para as diferentes etapas da Educação Básica. Matheus (2013) assume a concepção de currículo desenvolvida por Laclau, articulada às teorias produzidas por Alice Lopes e Elizabeth Macedo e abordagens do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores. O currículo foi discutido na perspectiva de educação de qualidade durante dois governos brasileiros (Lula e Dilma). Diferente dos outros trabalhos, neste o currículo foi explicitamente enunciado como produção cultural discursiva em múltiplos contextos.

Nas proposições de Rosa (2013), o currículo da Educação Básica foi discutido na perspectiva de projetos de iniciação científica e tecnologias digitais sob a égide da modalidade "um para um", como *Web* Currículo. A autora usou como aporte teórico: Almeida (2008, 2010), para discutir a transformação de um currículo sequenciado em um ativo; Coutinho (2009) no diz respeito à organização curricular; Coll (2003), currículo de modelo empirista; Coll e Monereo (2010), *Web* Currículo; Doll (1997) para primeiras preocupações com o currículo; Dolle (2008), currículo de modelo empirista; Fagundes (2012), *Web* currículo; Franco (2008) para discutir currículo por projetos; Fullan (2008, 2009), *Web* Currículo; Goodson (1998), currículo como produção humana; Guimarães (2012) para o conceito de currículo baseado nas questões de sobrevivência desenvolvidas pela observação e participação; Pacheco (2011) para tencionar currículo de modelo empirista; Pedra (1993), currículo como ambiente para experiências; Pozo e Crespo (2009), currículo que valoriza os conteúdos atitudinais; Saldanha (2009), currículo flexível; Valente (2011) sobre a transformação de um currículo sequenciado para um ativo.

Cientes de que o currículo constitui-se em um processo que não é neutro, muito menos um processo individual, notamos a ausência de análises que privilegiassem as questões do desenvolvimento curricular, principalmente nas especificidades do contexto brasileiro.

Quadro 6 - Estado do Conhecimento - Categoria "Educação Básica"

	TÍTULO	BASE TEÓRICA
Dissertação	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental - Gonzaga (2013)	Lei de Diretrizes e Bases (LDBN nº 9.394/96) em seu artigo 23; Declaração de Jomtiem (1990); Relatório de Delors (19980)
Tese	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica - Souza Júnior (2007)	LDB (BRASIL, 1996)
Tese	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo Matheus (2013)	Brasil (2011); Partido dos Trabalhadores (2002a); Todos pela Educação (2006)

Organização: Marques, 2016.
Fonte: BDTD

Ainda que os trabalhos analisassem questões da Educação Básica, poucos explicitaram seu conceito ou o que entendiam por ela. Gonzaga (2013) e Souza Júnior (2007) trabalharam com as definições de Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDBN nº 9.394/96) em seu artigo 23. Gonzaga (2013) também recuperou o conceito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e com o relatório de Delors (1980), na perspectiva de preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender.

Diferentemente, Matheus (2013) falou da Educação Básica de caráter obrigatório e gratuito, por meio do documento do Partido dos Trabalhadores (2002a). Todos pela Educação (2006) na perspectiva de garantia do direito à Educação Básica a todos e Brasil (2011) na discussão sobre a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Contudo, não apresentou discussão conceitual para além destes aspectos.

No que diz respeito ao conceito de Escola Básica, não encontramos em nenhuma das dissertações ou teses.

Nesses pontos encontramos duas possibilidades de contribuições por meio da pesquisa que desenvolvemos: a recuperação do conceito de Educação Básica em documentos legais brasileiros e internacionais, assim como a articulação do conceito Escola Básica no bojo das reformas curriculares da última década do século XX.

Quadro 7 - Estado do Conhecimento - Categoria "Distribuição de Conhecimento"

	TÍTULO	BASE TEÓRICA
Tese	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica - Rosa (2013)	Tapscott e Williams (2011).

Organização: Marques, 2016.
Fonte: BDTD

Sobre a categoria "distribuição de conhecimentos" apenas Rosa (2013) apresentou discussões, a partir de Tapscott e Williams (2011).

Quadro 8 - Estado do Conhecimento - Categoria "Conhecimento"

	TÍTULO	BASE TEÓRICA
Dissertação	Gestão estratégica e desempenho na educação básica: um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009 - Feldhaus (2013)	Coelho (2008)
Dissertação	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental - Gonzaga (2013)	Morais (2011); Sousa Junior (2011); Delors (1998); Mainardes (2009); Prefeitura de Goiânia e Secretaria Municipal de Educação (2004)
Dissertação	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática - Montemór (2013)	Pérez Gómez (1992); Sacristán (1998)
Tese	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica - Souza Júnior (2007)	Abbagnano (2003), Arroyo (1999, 2002), Chervel (1990), Duarte (2001), Ferreira (1986), Forquin (1992, 1993), Henry (1992), Kramer (1999), Leite (1996), Libâneo (1984, 1994), Lopes (1997, 2004), Moreira (2000a e 2000b), Game (2000) e Mazoni (2001), Perrenoud (1999, 2000a, 2000b), Recife (2004), Santos e Oliveira (1998), Silva (1999), Turra (1993), Vázquez (1977), Veiga (1999)
Tese	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica Rosa (2013)	Becker (1988); Castells (2010); Coutinho (2007); D'Agord (2010); Doll (1997); Dolle (2008); Fagundes (2006); Franco (2008); Fullan (2008); Fungheto e Fonseca (2008); Guimarães (2012); Hargreaves (2004); Lemos (2009); Magdalena, Costa (2003); Massi, Querioz (2010); Morin (1996); Passinato (2011); Piaget (1995, 1996, 1998); Pozo (2004); Ramozzi-Chiarottino (1988); Rossi (2011); Sampaio (2010a);

		Silva (2005); Valente (2003)
Tese	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo Matheus (2013)	Brasil (2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2004c; 2004d; 2004e; 2004f; 2005a; 2005b; 2005c; 2006; 2006a; 2006b; 2006c; 2006d; 2006e; 2006f; 2007; 2007a; 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; 2007f; 2007g; 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g; 2009h; 2009j; 2009l; 2009m; 2009n; 2009o; 2009p; 2010; 2010a; 2010b; 2010b; 2010c; 2010d; 2010e; 2010g; 2011d;2010h;; 2011a; 2011b;); Partido dos trabalhadores (2010)

Organização: Marques, 2016.
Fonte: BDTD

Feldhaus (2013) discutiu as questões ligadas ao conhecimento a partir dos estudos de Coelho (2008). A perspectiva estava no conhecimento como eixo de transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade de nações e empresas. Gonzaga (2013) teve como base teórica Morais (2011), discutindo os conhecimentos como consolidação da estrutura de ensino dentro de hierarquias. Sousa Junior (2011) fala sobre desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos, utilizando-se de Delors (1999), conhecimentos indispensáveis e necessidades básicas de aprendizagem, Mainardes (2009) e a ideia de conhecimento trabalhada pela Prefeitura de Goiânia e Secretaria Municipal de Educação (2004), como conjunto de conhecimentos construídos historicamente e da relação dialógica no espaço escolar.

Montemór (2013) utilizou-se da compreensão de conhecimentos para além dos sistematizados e da formação necessária à sobrevivência, mas comprometidos em garantir habilidades e competências indispensáveis à cidadania e às atividades produtivas, desenvolvida por Pérez Gómez (1992) e as concepções de Sacristán (1998).

Souza Júnior (2007) tratou, sobretudo, acerca da organização do conhecimento e para a discussão da categoria “conhecimento” utilizou a base teórica de Becker (1998), conhecimento segundo os empiristas; Doll (1997) sobre conhecimento fragmentado; Dolle (2008) sobre conhecimento e saber; Fagundes (2006) discute construção do conhecimento; Franco (2008) a

totalidade do conhecimento; Fullan (2008) os níveis de conhecimento; Fungheto e Fonseca (2008) o conhecimento aberto e dinâmico; Guimarães (2012) a importância do conhecimento; Lemos (2009) trata da produção colaborativa do conhecimento; Morin (1996) da complexidade do pensamento; Passinato (2011) do produto como recurso da tecnologia; Piaget (1996, 1998) da apropriação do conhecimento e conhecimento como construção da interação sujeito-objeto; Ramozzi-Chiarottino (1988) do conhecimento como produto de uma estrutura e de um conhecimento; Rossi (2011) de conhecimentos provisórios; Sampaio (2010a) como ferramenta para acessar a informação; Silva (2005) da construção de conhecimentos.

Matheus (2013) entende como bem comum, sendo, portanto, de direito de todos os sujeitos. O trabalho discutiu as questões do conhecimento principalmente por meio de concepções de documentos nacionais, na perspectiva de: construção do conhecimento, conhecimentos mobilizados pelo corpo social da educação, conhecimento a todos.

Alguns dos trabalhos se detiveram na articulação como eixo de transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade de nações e empresas; como consolidação da estrutura de ensino dentro de hierarquias; desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos; conhecimentos indispensáveis e necessidades básicas de aprendizagem; como conjunto de conhecimentos construídos historicamente e da relação dialógica no espaço escolar; para além dos conhecimentos sistematizados e da formação necessária à sobrevivência, mas comprometidos em garantir habilidades e competências indispensáveis à cidadania e às atividades produtivas; organização do conhecimento, entre outros.

Diante deste cenário, entendemos que fazer análises do conhecimento enquanto "conhecimento poderoso" e "conhecimento dos poderosos" (YOUNG, 2007) representaria alargar as fronteiras da discussão e aprofundar as análises da relação de poder. Entendemos que o campo curricular requeria este tipo de análise, do tipo que nos dispusemos a tecer nesta pesquisa.

Quadro 9 - Estado do Conhecimento - Categoria "Qualidade"

	TÍTULO	BASE TEÓRICA
Dissertação	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE) - Matos (2012)	Dourado, Oliveira e Santos (2007)
Dissertação	Gestão estratégica e desempenho na educação básica: um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009 - Feldhaus (2013)	Constituição Federal (BRASIL, 1988); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); Demo (1990).
Dissertação	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental - Gonzaga (2013)	Davok (2007); Delors (1998); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Frigotto (1995); Gentilli (1995); Harvey (2012); Machado (2007); Prefeitura de Goiânia, Secretária Municipal de Educação (2004)
Dissertação	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática - Montemór (2013)	Barcelli (2011); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Cury (2009); Gandini (1992); Indicadores de Qualidade da Educação (UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004); LDBEN (1996)
Tese	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica - Souza Júnior (2007)	Brasil (2001); Fernandes e Franco (2001); Recife (2004); Santos (2002a)
Tese	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica Rosa (2013)	Morin (2000)
Tese	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo Matheus (2013)	Brasil (2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2004c; 2004d; 2004e; 2004f; 2005b; 2005c; 2006; 2006a; 2006b; 2006c; 2006d; 2006e; 2006f; 2007; 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; 2007f;

	2007g; 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g; 2009h; 2009j; 2009l; 2009m; 2009n; 2009o; 2010; 2010a; 2010b; 2010b; 2010c; 2010d; 2010e; 2010g; 2011d;2010h;; 2011a; 2011b;); Laclau (2011); Lopes; Macedo (2011a); Partido dos trabalhadores (2010)

Organização: Marques, 2016.
Fonte: BDTD

Matos (2012) tenciona a "educação de qualidade" de proposições recentes a partir do crivo do resultado das avaliações externas, sobretudo a Prova Brasil. O conceito de qualidade em Matos (2012) foi delineado a partir de Dourado, Oliveira e Santos (2007), como um fenômeno complexo e abrangente que envolve múltiplas dimensões. Na discussão desta categoria, Matos (2012) faz uma importante contribuição ao evidenciar o papel do Estado para apresentar padrões de qualidade que a Educação Brasileira necessita alcançar, isto é, que correspondam, ou que sejam coerentes, com as necessidades do País.

Para discutir educação de qualidade, Feldhaus (2013) parte da concepção apresentada pelo Ministério da Educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). O autor vai além na discussão, articulando uma defesa da qualidade da educação em seu caráter público, gratuito e universal, apresentando o conceito de qualidade na educação do artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e criticando o fundamento no aporte de Demo (1990), que separou a qualidade em dois aspectos, formal e político.

Em Gonzaga (2013), qualidade foi cunhada a partir das construções de Davok (2007); Delors (1998) na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; Dourado, Oliveira e Santos (2007), Frigotto (1995), Gentili (1995), Harvey (2012), Machado (2007), Prefeitura de Goiânia, Secretária Municipal de Educação (2004), no sentido do educando aprender e prosseguir na sua experiência de escolarização.

No relato de pesquisa de Montemór (2013), qualidade foi discutida como possibilidade à dignidade humana. A partir de Barcelli (2011), o autor colocou em evidência a qualidade do ensino; da Constituição Federal (BRASIL, 1988), garantia do padrão de qualidade; Cury (2009), perspectiva de direito à educação, uma educação de qualidade. E, para além destes, também

foram tecidas considerações centrais com Gandini (1992), Indicadores de Qualidade da Educação (UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004) e LDBEN (1996), sobre padrões de qualidade.

Em Souza Júnior (2007), colocou-se em discussão “qualidade social”, a partir de autores como Brasil (2001), Fernandes e Franco (2001), Recife (2004), Santos (2002a), que serviram de aportes teóricos.

Rosa (2013) contribuiu ao discutir que o fato de ter acesso à informação não garante qualidade da educação. Para a superação da mera transmissão de informação e vislumbrar qualidade, a autora se baseou nos estudos de Morin (2000).

Matheus (2013) analisou o discurso de qualidade nas políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil. Educação de qualidade como qualidade social. Sua base teórica constitui-se a partir de documentos nacionais, Laclau (2011), como conceito que se torna significantemente vazio, pelos tantos significados que a qualidade represente.

Evidentemente os trabalhos se detiveram muito mais na discussão de qualidade da educação, o que consideramos grande contribuição dos trabalhos para o campo educativo, sobretudo para o subcampo curricular. Problematizou-se a “educação de qualidade” de proposições recentes, a partir do crivo do resultado das avaliações externas, sobretudo a Prova Brasil. Nesse sentido, evidenciou-se o papel do Estado para apresentar padrões de qualidade que a Educação Brasileira necessitaria alcançar. Padrões que correspondessem, ou que fossem coerentes, com as necessidades do país.

A qualidade ainda foi apresentada como fenômeno complexo e abrangente que envolve múltiplas dimensões; de caráter público, gratuito e universal; subdividida nos aspectos formal e político; satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; no sentido dos educandos aprenderem e prosseguirem na sua experiência de escolarização; possibilidade à dignidade humana; garantia do padrão de qualidade; direito à educação; “qualidade social”.

Quadro 10 - Estado do Conhecimento - Categoria "Avaliação"

	TÍTULO	BASE TEÓRICA
Dissertação	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE) - Matos (2012)	Luckesi (2010); Hoffmann (2009, 2011); Furlan (2007); Souza (2010); Mendes (2009).
Dissertação	Gestão estratégica e desempenho na educação básica: um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009 - Feldhaus (2013)	IDEB; PISA
Dissertação	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental- Gonzaga (2013)	LDB (BRASIL, 1996); A declaração de Jomtiem (1990); Delors (1996); Freitas (2007); Guimarães (2013); Mainardes (2009); Prefeitura de Goiânia, Secretária Municipal de Educação (2004)
Dissertação	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática - Montemór (2013)	Afonso (2005); Aguilar, Ander-Egg (1994); Ballart (1992); Casali (2007); Caldeira (2000); Cuba e Lincoln (1989); Hoffmann (1993); Muller (2001); Nevo (1986); Soeiro e Aveline (1982); Viedma (1996); Villas- Boas (1998); Worthen, Sanders, Fitzpatrick (2004)
Tese	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica - Souza Júnior (2007)	Mainardes(2001), Pacheco (2000), Ramos (2001b), Recife (2003a), Santos (2002a), Shiroma (2002).
Tese	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica Rosa (2013)	Fernandes (2008); Franco (2008); PISA; Passimato (2011)

Tese	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo Matheus (2013)	Brasil (2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2004c; 2004d; 2004e; 2004f; 2005a; 2005b; 2005c; 2006; 2006a; 2006b; 2006c; 2006d; 2006e; 2006f; 2007; 2007a; 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; 2007f; 2007g; 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g; 2009h; 2009j; 2009l; 2009m; 2009n; 2009o; 2009p; 2010; 2010a; 2010b; 2010b; 2010c; 2010d; 2010e; 2010g; 2011d;2010h;; 2011a; 2011b;); Partido dos trabalhadores (2010).

Organização: Marques, 2016.
Fonte: BDTD

A discussão de qualidade estava intrínseca à questão da avaliação, por isso em todos os trabalhos encontramos a discussão da categoria "avaliação". Matos (2012) discutiu três conceitos/ideias sobre avaliação: avaliação de aprendizagem por meio dos estudos de Luckesi (2010), Hoffmann (2009, 2011) e Furlan (2007) ; avaliação de rendimento escolar no entendimento de Souza (2010); e, avaliação em Matemática segundo Mendes (2009).

Feldhaus (2013) articulou a ideia de avaliação de desempenho como um novo paradigma da administração do Estado. Na perspectiva de romper com lentidão e ineficácia dos modelos educativos tradicionais. Menciona algumas avaliações internas e externas como divisor de águas de concepções quanto à avaliação, como: Ideb e PISA.

Em Gonzaga (2013), avaliação foi problematizada a partir da base teórica constituída por: Brasil (1996); A declaração de Jomtiem – Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), discutindo sistemas de avaliação de desempenho; Delors (1998); Freitas (2007), evidenciando a avaliação externa; Guimarães (2013); Mainardes (2009) para reforçar que a proposta dos ciclos não é aferir notas nem dar um sentindo classificatório; e, Prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação (2004).

Dentre os principais autores que constituíram a base teórica de Montemór (2013) estavam: Afonso (2005), para fazer contestação sobre o papel do Estado avaliador e sua ênfase nos resultados de políticas neoliberais; Aguilar, Ander-Egg (1994); Ballart (1992); Casali (2007), evidenciando a avaliação como medida de referência de valor em diversos âmbitos; Caldeira

(2000); Cuba e Lincoln (1989); Hoffmann (1993); Nevo (1986), avaliação somativa e avaliação formativa; Soeiro e Aveline (1982), que afirmam a presença da avaliação na história da humanidade desde os tempo primitivos; Viedma (1996); Villas-Boas (1998); Worthen, Sanders, Fitzpatrick (2004); entre outros. Montemór (2013) tratou da autoavaliação como a possibilidade de olhar para si. Assim, segundo ele, a autoavaliação se inscreveria em uma dimensão política e da gestão democrática.

A avaliação foi discutida por Souza Júnior (2007), com Mainardes (2001), Pacheco (2000), Ramos (2001), Recife (2003a), Santos (2002a), Shiroma (2002), na perspectiva de uma educação que promovesse emancipação dos sujeitos.

Rosa (2013) a partir dos pressupostos lançados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Também se aportou em Passimato (2011), no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais com o objetivo para indicadores da avaliação da integração das TICs ao currículo. Ainda contou com Franco (2008) para discutir avaliação formativa e Fernandes (2008) sobre a relação currículo e avaliação.

Sobre avaliação, Matheus (2013) teceu análises no sentido da promoção de centralização do currículo por meio de processos avaliativos. Prioritariamente, sob a luz de documentos nacionais, na perspectiva de uma avaliação que considere aspectos intra e extraescolares e da discussão de constituição de processos de avaliação como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para além das contribuições dos autores, esperamos tecer críticas que evidenciam a qualidade em uma perspectiva de garantia de direitos fundamentais dos indivíduos. Direitos já inscritos em caráter de normatizações legais, mas que ainda requerem processos de operacionalização. Temos por pressuposto que a efetivação dos direitos no subcampo curricular se dê por meio de processos de distribuições de conhecimentos, os quais não foram privilegiados nas pesquisas analisadas. Nisto, também acreditamos poder contribuir por meio da pesquisa aqui relatada.

De posse do conteúdo dos estudos que vêm sendo produzidos sobre a temática ou relacionadas a ela, nos voltamos para nossos objetos de pesquisa na perspectiva de compreender a distribuição de conhecimentos operacionalizada em finais dos anos de 1990, possivelmente em nome das inovações científicas, tecnológicas, estruturais, escolares e curriculares.

Os documentos curriculares foram tomados como fonte e documento, também reconhecidos por fonte documental, a saber:

Quadro 11 - Objetos de pesquisa

ANO	DOCUMENTO	ETAPA
1997	Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (Ensino de primeira à quarta série)	Ensino Fundamental
1998	Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais	Ensino Fundamental
1998	Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (Introdução)	Educação Infantil
2010	Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil	Educação Infantil
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica	Educação Infantil e Ensino Fundamental

Organização: Marques, 2015.
Fonte: BDTD