

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

**YARA RIQUETI RODRIGUES**

**ESTUDOS SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES  
(2000-2007): A REDE DE ENSINO DE MATO GROSSO  
DO SUL ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES E  
CONHECIMENTO OFICIAL**

**Campo Grande/MS  
2013**

**YARA RIQUETI RODRIGUES**

**ESTUDOS SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES (2000-2007): A REDE DE  
ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES E  
CONHECIMENTO OFICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do título de Mestre.  
Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarita Victória Rodriguez.

Campo Grande/MS  
2013

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Rodrigues, Yara Riqueti

Estudos sobre documentos curriculares (2000-2007): a rede de ensino de Mato Grosso do Sul entre políticas curriculares e conhecimento oficial. /Yara Riqueti Rodrigues – Campo Grande, MS, 2013.

192 f. 30 cm.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margarita Victória Rodriguez

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCHS/Campo Grande/MS

1. Currículo. 2. Documentos curriculares 3. Ensino fundamental. I Rodriguez, Margarita Victória. II. Título.

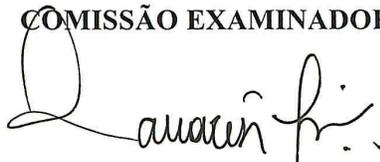
CDD

**YARA RIQUETI RODRIGUES**

**ESTUDOS SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES: A REDE DE ENSINO DE  
MATO GROSSO DO SUL ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES E  
CONHECIMENTO OFICIAL (2000-2007)**

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 final para a obtenção do título de Mestre

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ruth Pavan / UCDB



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jacira Helena do Valle Pereira Assis / UFMS

Campo Grande-MS, 12 de abril de 2013

Dedico este trabalho a Deus.  
Aos meus pais, José e Fátima e irmãos  
Heber e Helton.  
Ao Angelo e ao Nicolas, por estarem  
sempre ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva, minha orientadora, por seu empenho, paciência e confiança na realização desta pesquisa.

As professoras do PPGEdU/MS, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eurize Caldas Pessanha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena de Andrade Brito, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarita Victoria Rodriguez, que contribuíram significativamente para que este trabalho fosse realizado.

Em especial as professoras Dr.<sup>a</sup> Jacira Helena do Valle Pereira, Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Dr.<sup>a</sup> Ruth Pavan por suas importantes contribuições e por aceitarem participar da banca.

A todos os meus colegas de turma, em especial, Maria do Carmo e Renan Bressan (*in memoriam*).

A Jacqueline Mesquita, que mesmo não sendo mais secretária do PPGEdU continuou acompanhando minha trajetória acadêmica.

A minha família, pela compreensão.

E a CAPES/Reuni por financiar a pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar nos documentos curriculares locais, ou seja, os documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, para o ensino fundamental nos anos de 2000 e 2007, os princípios, formatos e/ou vestígios da política de distribuição de conhecimentos, que entendemos inaugurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A hipótese que orientou nossas análises é a de que esses documentos trabalham com uma forma de interpretação da distribuição de conhecimentos, calcada na ressalva da busca de melhoria do ensino e de adequação às novas demandas e exigências sociais (conhecimento), assim como a necessidade de repensar o trabalho (*ensinoaprendizagem*) e de introduzir modificações necessárias (avaliação). Para realizar essa análise, consideramos o contexto de produção dos documentos curriculares nacionais e locais, tomados, neste estudo, como fontes documentais. Nossa metodologia orientou-se pelas técnicas das pesquisas bibliográficas e documentais, acrescidas do estudo comparado. Para o estudo comparado, optamos pela eleição de áreas de comparação que já orientavam nossa hipótese, a saber: conhecimento, *ensinoaprendizagem* e avaliação. Por fim, o estudo de documentos curriculares, particularmente os locais, tornou-se um instrumento de grande importância no palco das lutas sociais, dos conflitos de classe, uma vez que, no processo de distribuição dos conhecimentos, estão delineados os aspectos culturais e a ideologia que será comunicada, apresentada e assimilada por uma nação, no nosso caso, uma região e, dessa forma, tem papel crucial na formação social e cultural das identidades dos indivíduos e de suas experiências educacionais.

**Palavras-chave:** Currículo. Documentos curriculares. Ensino fundamental.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar los documentos curriculares locales, o mejor dicho, los documentos propuestos por la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul (SED/MS), para la escuela primaria en 2000 y 2007, los principios, los formatos y/o rastros de distribución política del conocimiento, que entendemos se inauguró en los Parámetros Curriculares Nacionales (1998). La hipótesis que guió nuestro análisis es que estos documentos trabajan con un modo de interpretar la distribución del conocimiento, basada en la búsqueda de advertencia de una mejor educación y adaptación a las nuevas demandas y necesidades sociales (conocimiento), así como la necesidad de repensar el trabajo (enseñanza-aprendizaje) e introducir las modificaciones necesarias (evaluación). El análisis se realizó teniendo en cuenta el contexto de la producción de documentos curriculares nacionales y locales, consideradas en este estudio como fuentes documentales. Las técnicas de fondos bibliográficos y documentales, además de un estudio comparativo, han guiado a la metodología. Para el estudio comparativo, se optó por la elección de áreas de comparación que han guiado nuestra hipótesis, a saber, el conocimiento, la *enseñanzaaprendizaje* y de evaluación. Por último, el estudio de los documentos curriculares, en particular, los lugares, se han convertido en un instrumento importante en la etapa de las luchas sociales, los conflictos de clase, como en el caso de la distribución del conocimiento, se refirió a los aspectos de la cultura y de la ideología que debe comunicarse, presentado y asimilados por una nación, en este caso, una región que por lo tanto juega un papel vital en la formación de identidades sociales y culturales de los individuos y sus experiencias educativas.

**Palabras-clave:** Currículo. Documentos curriculares. Escuela primaria.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the local curriculum documents; or rather the proposed documents by the State Secretariat for Education of Mato Grosso do Sul (SED/MS), Brazil, for elementary school in 2000 and 2007, the principles, formats and / or traces of knowledge distribution policy, which we inaugurated in National Curricular Parameters (1998). The hypothesis that guided our analysis is that these documents work with a way of interpreting the distribution of knowledge, based on caveat search of better education and adaptation to new demands and social requirements (knowledge) as well as the need to rethink the job (teaching-learning) and to introduce necessary modifications (evaluation). The analysis was performed considering the context of production of national and local curriculum documents, taken in this study as documentary sources. The techniques of bibliographic and documentary, plus a comparative study, guided the methodology. For the comparative study, we opted for the choice of comparison areas that have guided our hypothesis, namely, knowledge, teaching-learning and assessment. Finally, the study of curriculum documents, in particular the places, has become an important instrument in the stage of social struggles, class conflict, as in the case of distribution of knowledge, outlined the aspects culture and ideology to be communicated, presented and assimilated by a nation, in this case, a region which thus plays a vital role in the formation of social and cultural identities of individuals and their educational experiences.

**Keywords:** Curriculum. Curriculum documents. Elementary school.

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b>	<b>9</b>
<b>1 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E LOCAIS NA DÉCADA DE 1990 E INÍCIO DO XXI: APROXIMAÇÕES ÀS POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTO</b>	<b>21</b>
1.1 Produção das políticas curriculares na década de 1990 e suas implicações no início do século xxi: panorama de análise	22
<b>1.1.1 A Organização do Currículo no contexto das Políticas Curriculares de 1990: da seleção e distribuição do conhecimento</b>	<b>29</b>
1.2 Efeitos das políticas curriculares nacionais na configuração de uma política curricular local (O Estado de Mato Grosso do Sul)	36
<b>2 POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTO: COMPARAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE OS DOCUMENTOS NACIONAIS E LOCAIS</b>	<b>44</b>
2.1 Das áreas de comparação: conhecimento, <i>ensinoaprendizagem</i> e avaliação	44
2.2 Aproximações aos contornos da política de distribuição do conhecimento no documento curricular nacional: os PCNs para o ensino fundamental (1999) e os documentos locais em comparação	52
<b>2.2.1 Os documentos curriculares: o nacional e os locais em comparação</b>	<b>53</b>
<b>2.2.2 Das áreas de comparação</b>	<b>54</b>
2.2.2.1 Conhecimento	54
2.2.2.2 <i>Ensinoaprendizagem</i>	59
2.2.2.3 Avaliação	63
<b>3 NOTAS FINAIS (OU POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS - MATO GROSSO DO SUL (2000 e 2007))</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>76</b>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

O estudo aqui delineado teve sua gênese no período em que me encontrava aluna do Curso de Pedagogia, nesta mesma Universidade. Durante essa formação, iniciei minha participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE), vinculado à linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Após alguns meses inserida no contexto de estudos e discussões sobre pesquisa, no OCE, foi-me oportunizada a possibilidade de desenvolver um subprojeto de pesquisa na condição de bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Esse subprojeto estava vinculado à pesquisa intitulada OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR (4): estudo das propostas curriculares locais pós Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares de Educação Infantil (1998-2008), coordenada pela da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva.

A pesquisa que desenvolvi durante a ocorrência da bolsa intitulava-se DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MATO GROSSO DO SUL (2000 e 2007): proposições teórico-instrucionais em análise, que resultou na participação, com apresentação de trabalhos, em eventos nacionais e regionais.

Tal desenvolvimento, bem como as participações em eventos, despertaram-me para a necessidade de aprofundamento, o que veio a ser realizado na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado “ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES E CONHECIMENTO OFICIAL: estudos sobre a rede de ensino de Mato Grosso do Sul (2000-2007)”.

Nos limites deste TCC, que se consolidou na pesquisa agora apresentada e que busca investigar, nos mesmos documentos curriculares locais, ou seja, os documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, para o ensino fundamental nos de 2000 e 2007, os princípios, formatos e/ou vestígios da política de distribuição de conhecimentos, que entendemos inaugurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Neste caso, tal política é assumida nos diferentes modelos de construção curricular apresentados pelos documentos nacionais e locais, na intenção de apontar tendências, regularidades e singularidades na sua constituição.

A hipótese que orienta nossas análises é a de que esses documentos trabalham com uma forma de interpretação da distribuição de conhecimentos, calcada na ressalva da busca de melhoria do ensino e de adequação às novas demandas e exigências sociais (conhecimento), assim como na necessidade de repensar o trabalho (*ensinoaprendizagem*), de introduzir modificações (avaliação) necessárias.

A sociedade brasileira, no momento da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou melhor, em finais dos anos 1990, passava por intensas mudanças que buscavam responder aos interesses da sociedade capitalista, no momento em que se intensificava o processo de globalização<sup>1</sup> e se reestruturava a nova ordem da economia mundial, tomando a educação como aliada ao desenvolvimento da economia e da modernização da sociedade.

Esse movimento reformador destinava, à educação, o papel de reorganizar a sociedade, sendo pela/na educação efetivadas as mudanças necessárias para que o Brasil tivesse maior garantia de desenvolvimento socioeconômico, como resposta à implementação do neoliberalismo.

Para conceituar neoliberalismo, Oslen (1996 *apud* APPLE, 2005, p. 37) afirma que

[...] a característica definidora do neoliberalismo é, primordialmente, baseada nos princípios centrais do liberalismo clássico, particularmente no liberalismo econômico clássico, há diferenças cruciais entre liberalismo clássico e o neoliberalismo. [...] Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias ao seu funcionamento. [...] No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo.

Esse discurso neoliberal<sup>2</sup> alinhava a reforma educativa às orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, que financiaram a reestruturação da política educativa, no Brasil.

Esses financiamentos interferiram diretamente na educação, com a implantação de diretrizes que modificaram a forma de produção e avaliação do conhecimento, já que [...]“o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 34).

---

<sup>1</sup> Embora seu significado ainda não conste no dicionário, tem sido usada para expressar uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra, atualmente. Pressupõe [...] a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e autorregulável. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 75).

<sup>2</sup> Segundo Goodson (2003), o discurso neoliberal é o denominador comum das políticas finais do século XX.

O interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender as demandas da globalização, entre as quais a de uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 54).

Nessa conjuntura, o conhecimento adquiriu um novo formato na sociedade, tendo sua organização e distribuição reestruturadas por meio das políticas curriculares implantadas.

A adoção dessas políticas ocorreu em relação estreita, em nível produtivo e ideológico, com as reformas econômicas empreendidas em vários países, mais notadamente naqueles em desenvolvimento, como o Brasil.

No caso brasileiro, foi estabelecido um conjunto de legislações que primava pela regulação da primeira etapa da educação básica, que, conforme Figueiredo (2001), assumiu o papel de redefinir as estratégias do neoliberalismo e a qualificação de trabalhadores como uma das exigências desse novo modelo de economia.

Com a finalidade de atender aos interesses que surgiram no contexto educacional foram publicizados, em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNs), em 1998, e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, que foram apresentados como otimizadores da qualidade da educação, determinando uma base disciplinar comum a ser acessada.

Goodson (2003) pontua que o currículo nacional atua eficazmente no controle político do conhecimento, considerando que, ao objetivar os conhecimentos uniformemente, legitima a hegemonia do que se aprende na escola.

Na produção dessa política curricular, encontram-se presentes

[...] o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas de ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação as demandas e exigências do mercado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 55).

Entendemos que a política curricular não é neutra, portanto, há uma intencionalidade em sua elaboração. Essa intencionalidade pode ser definida como

[...] a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o

papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno. (PACHECO, 2005, p.02).

Diante disso, a política curricular evidencia alguns dos elementos buscados para garantir a qualidade da educação e entre eles, destacamos:

a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação (TERIGI, 1997, apud MOREIRA; MACEDO, 2006, p. 13).

Esses elementos, somados ao ideal de estabelecer um “currículo mínimo” para todo o sistema educativo, deram origem à elaboração de um currículo prescrito em âmbito nacional para a educação básica.

Para estabelecer esse currículo mínimo, o Brasil deu forma ao caso do Ensino Fundamental (o que é interesse deste trabalho analisar) aos PCNs, publicizados como capazes de apresentar algumas soluções para os problemas sociais que a escola brasileira enfrentava e, ainda, oportunizar o acesso ao conhecimento escolar, conduzindo os alunos ao exercício pleno da cidadania e à autonomia crítica.

Contudo, a seleção e a organização do conhecimento escolar parecem ter sido realizadas de forma arbitrária, marcadas pela centralização, não apenas pela imposição dos PCNs, mas também pela forma como se organizaram posteriormente, em torno da seleção e distribuição dos livros didáticos e dos programas nacionais de avaliação.

Tomamos como ponto de partida, para nossas análises, os PCNs de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que se apresentaram organizados para colaborar com a elaboração dos currículos escolares e com a prática dos professores, traçando objetivos para cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar, supostamente aliado ao desenvolvimento dos alunos e aos fundamentos que sustentam tal proposição.

A proposta dos PCNs consiste vem, apesar dos avanços apresentados pela educação brasileira nos anos anteriores à sua publicação, como resposta à insatisfação com a qualidade da educação, no entanto, “[...] de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País”. (BRASIL, 1998, p. 13).

Apesar do caráter de não obrigatoriedade, as análises remetem ao ordenamento das práticas escolares, trazendo em seus conteúdos a estruturação dessas, afirmando que as

práticas atuais não correspondiam às necessidades impostas pelo desenvolvimento da sociedade.

O formato desse currículo é a expressão formal das funções que pretende desempenhar desde o ponto de vista da política curricular. Enquanto tem objetivos tão diversos e até contraditórios é ineficaz em suas funções, ao misturar prescrições de mínimos para facilitar a organização e cumprir um modelo de controle do sistema com a orientação do professorado. (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 123).

Por fim, compreender os documentos curriculares nessa perspectiva de atravessamento das exigências da nova ordem econômica e política, levando-os a assumir uma posição privilegiada na inculcação de uma ideologia, por selecionarem conhecimentos interessados, expressando valores de determinada classe social, conforme nos mostra Souza (2005, p. 80).

Nesse cenário, as teorias críticas do currículo, de natureza sociológica, nos ajudam a escrutinar os conteúdos de ensino e sua transmissão desnaturalizando o currículo, apontando-o como uma construção social e ressaltando as suas relações com o poder e com a produção e subjetividades.

Os documentos curriculares não controlam apenas as escolas ou os conhecimentos que elas devem distribuir, mas, acima de tudo, parecem controlar as pessoas, já que elas também ajudam a controlar significados.

Desde que preservam e distribuem o que é considerado como “conhecimento legítimo” (o conhecimento que “todos devemos ter”), os documentos curriculares nas escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos.

Entretanto, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação política e econômica mais ampla. Poder e cultura, então, necessitam ser apreendidos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. (APPLE, 1995, p. 98).

Na consolidação de nosso objeto e objetivo de estudo, procedemos à investigação acerca da produção acadêmica sobre estudo de documentos curriculares. Para tanto, realizamos levantamento em dissertações e teses nas bases de dados, a saber: BDTD -

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>3</sup>. Destacamos que esse levantamento obedeceu à escolha de descritores e à definição do recorte temporal.

Os descritores utilizados foram a *política curricular, propostas curriculares e educação básica*, para o levantamento, limitados ao período de 1990 a 2011, por compreender a década de organização das políticas curriculares e publicação de documentos nacionais e locais e, também, por contemplar nosso processo de formação.

A partir desses descritores e período, foram identificados 17 trabalhos (Quadro 01) que estudaram os seguintes temas: política curricular, propostas curriculares e educação básica. Desse total, 15 deles (12 dissertações e 3 teses) utilizaram, como metodologia, a pesquisa bibliográfica, documental e empírica; outros 02 (01 dissertação e 01 tese) embasaram-se na epistemologia social e análise documental.

Na análise do resumo desses trabalhos, registramos preocupações, principalmente, com as relações que foram estabelecidas na implementação das políticas curriculares, mais especificamente, a democratização do ensino, a formação cidadã e as relações com o trabalho, ressaltando que é na escola pública que está matriculada a maior parte da população menos favorecida economicamente, defendendo, portanto, que a educação ali oferecida deve ser capaz de atender as necessidades econômicas, políticas e sociais, no espaço em que está inserida.

---

<sup>3</sup> Em virtude da eleição de dissertações e teses para o levantamento, a escolha da BDTD se deu pelo acervo e sobre as publicações realizadas por brasileiros em instituições de ensino e pesquisa no próprio País e no exterior, integrados em meio eletrônico.

Quadro 1 – Relação das dissertações e teses (política curricular, propostas curriculares e educação básica)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO/PUBLICAÇÃO</b>	
<b>Política, currículo e educação básica: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação.</b>	Anna Rosa Fontella Santiago	1/10/1999	Tese
<b>O currículo na escola básica municipal Felipe Schmidt: um olhar a partir da epistemologia social de Thomas Popkewitz.</b>	Adriana Corrêa	01/04/2002	Dissertação
<b>A Produção da Merenda Escolar no Brasil: a descentralização como política de gestão (1993-2000).</b>	Adelina Severina da Silva Andrade	01/09/2002	Dissertação
<b>O município e as reformas educacionais: Um olhar para a reforma curricular dos anos 90 – PCNs em questão.</b>	Maria de Fátima Sousa Lima	01/02/2003	Tese
<b>Políticas educacionais, infância e linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky.</b>	Adão Aparecido Molina	01/03/2004	Dissertação
<b>A escola Sarã: análise do currículo nos ciclos da rede de ensino cuiabana.</b>	Alexandre Candido de Oliveira Campos	01/04/2007	Dissertação
<b>Pesquisas em história da educação: o Livro Didático como fonte.</b>	Adriana Alves de Lima Rocha	01/06/2007	Dissertação
<b>Políticas educacionais e a gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica.</b>	Adriano Ribeiro	01/06/2007	Dissertação
<b>O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) Como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado.</b>	Alessio Costa Lima	01/07/2007	Dissertação
<b>Uma história da proposta curricular de Santa Catarina – 1988 – 1991 Políticas e Textos.</b>	Ainda Rotava Paim	01/09/2007	Tese
<b>Avaliação institucional participativa na 15d. Básica: possibilidades, limitações e potencialidades.</b>	Adilson Dalben	01/02/2008	Dissertação
<b>Reorganização curricular no município de Itapema (SC): implementação de uma metodologia.</b>	Emílio César da Silva	01/02/2008	Dissertação
<b>A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense.</b>	Ademir Aparecido Pinhelli Mendes	01/03/2008	Dissertação
<b>Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática.</b>	Danielle dos Santos Matheus	01/03/2009	Dissertação
<b>Escola cidadã em Uberlândia (MG): trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico no período 2001-2004.</b>	Karen Cheila de Sousa Sales	01/08/2009	Dissertação
<b>A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT.</b>	Ludemila Izabel da Silva	01/03/2010	Dissertação
<b>Política Educacional, currículo e avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista.</b>	Adriana dos Santos Cunha.	01/06/2010	Dissertação

Organização: Rodrigues, Y. R., 2013.

Paralelamente, realizamos um levantamento sobre dissertações e teses que se debruçaram sobre a Escola Guaicuru e o Referencial Curricular, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da UFMS.

Foram encontrados 06 trabalhos, sendo 01 Tese e 05 Dissertações (Quadro 02), com enfoque na gestão democrática, no financiamento e no ensino médio.

Quadro 2 – Relação das dissertações e teses (Escola Guaicuru e Referencial Curricular)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DATA</b>	
<b>A gestão da democrática educação no Estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999-2000</b>	Maria Aparecida Canale Balduino	01/09/2003	Dissertação
<b>A constituinte escolar de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática.</b>	Maria Alice de Miranda Aranda	01/09/2004	Dissertação
<b>A política de ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul: A Escola Guaicuru de 1999 / 2002.</b>	Zaira Portela de Souza	01/12/2005	Dissertação
<b>A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002): os mecanismos de participação.</b>	Bartolina Ramalho Catanante	01/06/2008	Tese
<b>A Escola Guaicuru e o Referencial Curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul.</b>	Sabrina Miranda Areco	01/05/2009	Dissertação
<b>O financiamento da Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição para o ensino médio.</b>	Jorge Luis Davila	01/09/2010	Dissertação

Organização: Rodrigues, Y. R., 2013.

O resultado desse mapeamento desvela a necessidade de uma análise sobre o comportamento dos documentos curriculares, diante da possibilidade de instalar política de distribuição de conhecimento (o que pretendemos).

Nosso desenho metodológico orientou-se pelas técnicas da pesquisa qualitativa, tendo como enfoque a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi orientada pela revisão de literatura acerca das temáticas: teoria crítica do currículo, política curricular, políticas educativas e produção de conhecimento.

No que tange à pesquisa documental, instrumental, que nos possibilitou uma análise direta das intenções, objetivos e diretrizes que materializam a política curricular e educacional, trabalhamos com o que entendemos como fonte primária, para colocar em discussão o contexto histórico-social da produção curricular: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental): Documento introdutório e Documentos Curriculares Locais: Proposta Político-pedagógica para o Ensino Fundamental, denominado Escola Guaicuru, elaborado no Governo Popular de Mato Grosso do Sul, pela Secretaria de Estado de

Educação, a Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul e o caderno temático do 3º momento, Fundamentos do Currículo (15), em 2000, e o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS, em 2007.

Quadro 3 – Documentos Curriculares Nacionais analisados na pesquisa

<b>Documento Nacional elaborado como parâmetros aos Estados e Municípios</b>		
<b>Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1ª a 4ª - Ensino Fundamental) - 1998</b>	<p>Apresenta-se organizado em 10 volumes, sendo eles:</p> <p>Vol. 1-Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais            Vol. 2 - Língua Portuguesa            Vol. 3 – Matemática, Vol. 4 - Ciências Naturais, Vol. 5 - História e Geografia            Vol. 6 – Arte            Vol. 7 - Educação Física            Vol. 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética,            Vol. 9 - Meio Ambiente e Saúde            Vol. 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.</p> <p>Segue uma breve descrição da organização do documento escolhido para a análise como fonte:</p> <p>Parâmetros Curriculares Nacionais: <b>introdução aos parâmetros curriculares nacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descreve sua natureza e função</li> <li>• Oferece orientações didáticas</li> <li>• Apresenta objetivos, princípios e fundamentos do ensino fundamental</li> <li>• Organiza o conhecimento escolar e temas transversais e,</li> <li>• Propõe uma prática pedagógica como um referencial para organização e avaliação dos conteúdos</li> </ul>	MEC/SEF - 1998, Documento introdutório, 126 p.

Fonte: BRASIL, 1998.

Quadro 4 – Documentos Curriculares Locais analisados na pesquisa

<b>Documentos Curriculares Locais:</b>		
<b>Escola Guaicuru: Vivendo uma nova lição – Ensino Fundamental - 2000</b>	<p>Cadernos da Escola Guaicuru apresentados em séries:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentos Político-Pedagógicos (10 volumes)</li> <li>2. Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais (10 volumes)</li> <li>3. Constituinte Escolar (20 volumes).</li> </ol> <p>Além dessas séries, o Texto-base do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino – 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar e o plano de educação para a rede estadual de ensino<sup>4</sup>. Nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta Político-pedagógica para o Ensino Fundamental: resultado da interlocução entre técnicos da SEC e educadores.</li> <li>• Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul.</li> <li>• Caderno temático do 3º momento: Fundamentos do Currículo (15) – 2000.</li> </ul>	<p>SED/MS - 2000 Proposta Político-pedagógica para o Ensino Fundamental – 72 p.</p> <p>SED/MS – 1999 Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 26 p.</p> <p>SED/MS – 2000 Caderno temático do 3º momento: Fundamentos do Currículo (15) – 28 p.</p>
<b>Referencial Curricular da Educação Básica - 2007</b>	<p>Apresenta-se num único volume, organizado em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversando com os educadores.</li> <li>• Alfabetizar e letramento.</li> <li>• Brincar, Estudar e Aprender, em função da inserção de crianças no EF ressalta as possibilidades de desenvolvimento por meio de atividades lúdicas.</li> <li>• Rotina Escolar, Sugerindo a organização do tempo escolar;</li> <li>• As diferentes linguagens propõem o desenvolvimento das múltiplas linguagens, a saber: dança, música, a arte em geral;</li> <li>• As tecnologias, sugerindo a utilização desta linguagem no processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>• Diversidade, como resposta a Educação para todos, discursa sobre a Educação Especial, a Educação no Campo e a Educação prisional.</li> <li>• Interdisciplinaridade, conceituando e ressaltando sua relevância;</li> <li>• Transversalidade, incluindo ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo, justificando a relação deste com a vida cotidiana.</li> <li>• Competências e habilidades, definindo os conceitos e referências para o processo de ensino e aprendizagem para orientar o trabalho pedagógico.</li> <li>• Componentes curriculares, que orientam o saber/fazer do professor e dispõem os conteúdos a serem acessados durante um ano letivo.</li> <li>• Avaliar para avançar, propondo uma forma de avaliação.</li> <li>• Visão de área orientando a organização dos conteúdos escolares dispostos por componente curricular como processo de desenvolvimento didático, sugerindo uma seqüência de conteúdos, formas de apresentação e avaliação da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Religiosa, Arte e Educação Física.</li> </ul>	

Fonte: SED/MS, 1999; SED/MS, 2000b; SED/MS 2007.

<sup>4</sup> Fonte: CATANANTE, B. R. A política educacional em mato grosso do sul (1999 – 2002).

Acrescem-se a essa orientação as técnicas do estudo comparado. O estudo comparado, segundo Silva (2009), permite buscar diferenças e semelhanças entre os documentos curriculares, a partir de processos histórico-sociais macros, definição do que conta ou não como conhecimento e das suas funções, sua demarcação e hierarquização em termos de prestígio social e a legitimação de superioridade, as possibilidades de acesso aos vários patamares sociais do conhecimento.

Schriewer (2009) define o estudo comparado como um procedimento de análise que propõe confrontar ou igualar diferentes objetos respaldados pelo rigor teórico-metodológico. Na escolha por essa metodologia, foram impostas as condições de melhor conhecermos a trajetória dos estudos comparados.

Os primeiros estudos comparados em educação foram realizados no século XIX, não por acaso, mas concomitante ao surgimento dos sistemas nacionais de ensino, já que o objetivo dessas pesquisas foi comparar tais sistemas, na tentativa de aperfeiçoamento desses, por meio da observação dos sistemas de diferentes regiões.

De acordo com Lourenço Filho (2004), na origem e evolução dos estudos comparados, merecem destaque dois movimentos paralelos, sendo, o primeiro, ligado às investigações sociais da história e da política e, em alguns casos, buscando apoio na etnografia.

O movimento apresenta-se como estudo empírico, admitindo a educação como processo social, suscetível de análise dos elementos que determinassem as instituições educativas, sua evolução e transformação, e, em consequência, a predição de elementos que as possam modificar. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 27).

Convém frisar que os estudos comparados em educação ganharam mais força no século XX, quando passaram a ser organizados sistematicamente, dando início a conferências e encontros que debateram a forma e os resultados produzidos por meio das comparações, pelas quais também foram aprimoradas as técnicas utilizadas.

O uso do método comparado permite realizar análises que confrontam e igualam as evidências das relações entre a educação e a sociedade. E é por meio do estudo comparado que se torna viável estabelecer uma relação entre a estrutura social do Brasil e seu sistema escolar, possibilitando-nos apreender as convergências e divergências e, melhor, ainda, entendê-las como produção histórica, política e social.

Nesse contexto, o uso do estudo comparado, nos limites desta investigação, esteve orientado pelo mapeamento e análise de áreas de comparação, a saber: conhecimento, *ensinoaprendizagem* e avaliação.

A escolha dessas áreas de comparação, como orientadoras da pesquisa, ocorreu por concordarmos com Moreira e Candau (2008), ao afirmar que o currículo, por constituir-se socialmente, passa a ser entendido, como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Assim, o processo de seleção e distribuição do conhecimento, proposto pelos documentos, pôde ser mais bem compreendido, apontando para a posição ideológica inerente à legitimação do conhecimento.

Nesse sentido, este estudo dividiu-se nestas Notas Introdutórias, acrescidas de mais dois capítulos e das chamadas Notas Finais. No Capítulo I, buscamos aprofundar os estudos das políticas curriculares dos anos de 1990 e início do século XXI, na perspectiva de desvelar quais estratégias políticas foram adotadas em âmbito nacional e local, neste caso, Mato Grosso do Sul, para constituição do atual modelo curricular.

No Capítulo II, construímos a análise das proposições da política de currículo, elaborada pelos documentos curriculares nacionais e locais, ao selecionar e distribuir o conhecimento.

Nas Notas Finais (ou capítulo III), elaboramos uma análise mais detalhada dos documentos produzidos em Mato Grosso do Sul, nos anos de 2000 e 2007, já de posse das traduções do processo de legitimação, ou não, da política de distribuição de conhecimentos, apresentando algumas considerações sobre a forma de sua ocorrência.

## **1 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E LOCAIS DOS ANOS DE 1990 E INÍCIO DO SÉCULO XXI: APROXIMAÇÕES ÀS POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTO**

Neste capítulo elaboramos uma análise sobre a produção de políticas curriculares brasileiras a partir das reformas educacionais, em âmbito nacional e local, especificamente no Estado do Mato Grosso do Sul, implementadas a partir dos anos 1990.

Como afirma Pacheco(2003, p.27),

[...] as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos.

Nesse sentido, consideramos que as políticas curriculares, idealizadas a partir de 1990, foram promovidas como objeto da correlação de forças das políticas educacionais incrementadas no processo de reforma do Estado. A (re)emergência do liberalismo, em que se assentava essa correlação de forças, foi vista como um

[...] denominador comum das políticas do final do século XX, delineado pelos grupos sociais que encontram na ideologia de mercado, decorrente de todo uma engenharia mercantil, o mecanismo poderoso de regulação dos interesses e relações sociais. (PACHECO, 2003, p. 57).

Tal movimento de (re) emergência do liberalismo trouxe aos campos da política e da economia novas ideias, fundamentadas no processo de reorientação do capitalismo, tendo como princípio o crescimento econômico e o desenvolvimento social do País.

A regulação dos interesses e das relações sociais, apresentada por Pacheco (2003) como inerente à ideologia de mercado, incita-nos à necessidade de um aprofundamento dos delineamentos da influência desse movimento no campo educativo. Para tanto, aproximamo-nos da elaboração das políticas curriculares, considerando os procedimentos de seleção e organização do conhecimento escolar e as relações estabelecidas com os campos social, histórico e cultural, na busca pela compreensão da tessitura das políticas curriculares.

Tessitura essa fundada em demandas à educação, no sentido de facilitar os processos de adaptação da sociedade às mudanças que têm ocorrido rapidamente nas últimas décadas. Para cumprir tal demanda, foram implementadas políticas curriculares nacionais e inovações

no campo da educação, a partir da seleção dos conhecimentos a serem transmitidos às futuras gerações.

### 1.1 PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NOS ANOS DE 1990 E SUAS IMPLICAÇÕES NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: PANORAMA DE ANÁLISE

As intensas transformações nos planos político, econômico, social e educativo, ocorridas no Brasil, nos anos de 1990 e início do século XXI, promovidas pelo processo de globalização, configuraram novas exigências ao Estado brasileiro, culminando na reestruturação das políticas públicas como medida de fortalecimento das estratégias do mercado.

Nessa conjuntura, sob o governo Collor de Melo — gestão de 1990 a 1992 — assistimos ao início da implementação de uma agenda neoliberal, que se consolidaria alguns anos mais tarde, atingindo seu auge no governo de Fernando Henrique Cardoso — gestão de 1995 a 1998.

Falar em neoliberalismo significa reconhecer uma série de aspectos extensivos a diversos domínios que, embora sejam mediados pelas histórias e lutas dos países, nos seus contextos e modos particulares, impõem tanto a similaridade das políticas educacionais e curriculares quanto uma estratégia, apresentada como sendo a única viável para a modernização da sociedade, que tem vindo a ser reforçada pela globalização/mundialização dos mercados pelo pensamento único e totalizante das relações entre os sujeitos. (PACHECO, 2003, p. 57).

No caso brasileiro, especificamente no plano educativo, as medidas adotadas sob a égide do neoliberalismo consubstanciaram maior investimento, delineado como parte fundamental na reestruturação econômica do País. Nessa esteira, foram propostas, para a reforma de Estado, ações que apontavam a reorganização do modo de produção e de consumo, por meio da regulamentação do acesso aos conhecimentos, o que possibilitaria o ajuste da classe trabalhadora ao novo modelo econômico trazido pela globalização.

Para elaborar essas ações, foram emanadas, por agências internacionais de financiamento, especialmente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário de Investimentos (FMI), orientações que tomaram lugar nas Conferências sobre Educação<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência Geral da Unesco, Paris (1991), Conferência de Nova Delhi, Índia (1993), entre outras.

As ações educacionais, preferencialmente as curriculares, fomentadas e desencadeadas a partir dessas Conferências, estavam voltadas para a reorganização da escola, por meio do desenvolvimento de políticas que colocavam em foco as questões culturais (raça, etnia, gênero, entre outras), a seleção e a distribuição do conhecimento. Ações essas representativas de parte específica da política educativa mundial, que objetivava a reestruturação da economia, destinando à educação um renovado papel, aliado ao desenvolvimento econômico e subordinando a reforma do Estado à racionalidade econômica.

Podemos entender, então, que a reforma educativa, particularmente, aquela oriunda das discussões que aliavam a necessidade de aumento da parcela escolarizada da sociedade às propostas de que esse aumento ocorreria desde que consideradas as questões culturais, na perspectiva da seleção e distribuição de um conhecimento oficial, culminou na proposição de um currículo comum.

Essa proposição teve como base o artigo 210, da Constituição Federal de 1988, que propunha a seleção de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

No processo de seleção e distribuição do conhecimento, que comporia o currículo comum a ser oferecido pela escola pública brasileira, estava imbricada a garantia do acesso à educação básica de qualidade, a ser regulada por avaliações nacionais, na defesa da aquisição de competências e habilidades. Tal quadro de imbricações ancorava a proposta de uma melhor qualificação dos sujeitos escolarizados, na perspectiva de inserção no mercado de empregos, base da releitura do capital humano<sup>2</sup>, em finais do século XX.

De acordo com Apple (2006), os alunos passavam a ser vistos como capital humano, futuros trabalhadores e, diante disso, os esforços em busca da qualidade na educação giravam em torno da preparação para competição com eficiência no novo mercado, privilegiando a produção econômica.

A relação entre a reforma do sistema educacional e o processo de reorientação do capital se expressa na evidente preocupação em contribuir com o crescimento da sociedade por meio do processo de escolarização, a partir da organização dos conteúdos escolares, de modo a favorecer a aquisição das habilidades requisitadas pelo mercado.

Contudo, “[...] ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica

---

<sup>2</sup> De acordo com Schultz (1973) capital humano se refere aos investimentos realizados em educação para aumentar a capacidade humana em contribuir com a produção da economia.

da sociedade”. (GIMENO-SACRISTAN, 2000, p.108). Nessa perspectiva, o processo de ordenação curricular não pode ser considerado uma ação neutra, pois ao selecionar e organizar os conhecimentos se expressam intencionalidades nas relações de poder e legitimação, intrínsecas ao processo de regulação da educação.

A implementação das políticas curriculares converte-se, dessa feita, em um dos vetores da efetivação da reforma educativa, no Brasil, assumindo formas aproximadas às apresentadas pelas/nas Conferências Internacionais de Educação.

Vale destacar, contudo, que algumas das proposições da reforma desse período, já haviam sido desenhadas no texto da Constituição Federal de 1988; entre elas, a garantia do acesso à educação de qualidade, assegurada pelo Estado e a proposição da descentralização da educação brasileira como estratégia para melhorar a qualidade do ensino, delegando responsabilidades aos estados e municípios. (BRASIL, 1988).

Uma das etapas para assegurar o cumprimento dessa proposta deu-se por meio da implementação da avaliação, em escala nacional, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos dados serviriam para auxiliar na elaboração das políticas curriculares, compreendendo-se, tais dados, como reveladores da qualidade da educação básica no Brasil.

Tal implementação corrobora o chamado novo gerencialismo que, ao importar o modelo empresarial para fundar o sistema de avaliação, configura novas formas de administração das instituições “[...] ao mesmo tempo, que supostamente aumenta o poder do consumidor individual”. (APPLE, 2003, p. 36).

Contudo, tanto a garantia do acesso quanto a avaliação da qualidade estavam aliadas a um projeto fundado nas estratégias internacionais de busca pela eficiência da educação básica na formação dos cidadãos, refletindo os processos mais amplos da transformação, na qual a sociedade estava imersa e atendendo aos interesses econômicos e políticos, já que tais políticas representavam um empreendimento nacional.

As políticas neoliberais de mercantilização e as políticas neoconservadoras de um controle mais rígido na educação demandam teste e técnicas de gerenciamento para garantir o controle do produto, nesse caso, a educação. (APPLE, 2005, p. 52).

A qualidade da educação centrava-se no conceito das práticas empresariais, considerando o conhecimento e o aluno como suscetíveis às avaliações gerenciais a partir de escores que se baseavam na eficiência, eficácia e flexibilidade. (PACHECO, 2003). Essa centralidade orientou a elaboração do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI intitulado **Educação: um tesouro a descobrir** (UNESCO, 1998).

Este relatório configurou um marco, em âmbito mundial, na edificação de um ideário orientador das políticas educacionais desejadas para o século XXI, reformulando as estratégias para regulamentar uma educação capaz de formar com autonomia, superando os limites impostos ao processo da reforma anterior, considerando os processos de globalização e visando atender as necessidades globais e locais.

As necessidades, nesse caso, haviam sido geradas pelo aumento do desemprego, que trazia à tona um novo paradigma, já que a educação deixava de ser vista como passaporte para o mercado de trabalho, sendo necessário que a sociedade reencontrasse na educação uma expectativa de melhoria na qualidade de vida. Para alcançar tal objetivo, foram apresentados quatro pilares para a educação básica, a saber:

[...] **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (BRASIL/MEC: UNESCO, 1998, p 89-90, Grifo nosso).

Tais pilares estavam voltados para a formação de um cidadão capaz de se adaptar às novas necessidades da sociedade, aliando a educação ao mercado capitalista, como garantia do desenvolvimento do País, configurando a reforma educativa brasileira, com base numa seleção de conteúdos que assegurassem um novo modelo de relação da educação com o trabalho.

Em resposta a essa configuração, assistimos à reestruturação do sistema de ensino, a partir da elaboração de um conjunto de dispositivos legais, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), em 1997 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, entre outros, que expressavam as bases dos acordos de financiamento.

Uma das medidas adotadas, após a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96, consistiu na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001-2010 -, que apresentava, como objetivos, favorecer a educação da classe trabalhadora para atuar numa sociedade determinada, estimulando o acesso e a permanência no ensino fundamental, reafirmando os compromissos com as agências internacionais de financiamento.

Além dessa medida, a referida Lei apontava, em seu artigo 26, para a defesa de

[...] 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. (LDBEN nº 9.394/96).

A educação deveria vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, preparando o aluno para o exercício da cidadania e para aquisição de novas habilidades, reafirmando o compromisso da educação em formar cidadãos hábeis para competir no mundo. Nessa proposição, as escolas deveriam ser responsáveis pela elaboração de projetos educativos, contando com a participação da comunidade escolar como forma de melhoria da qualidade do ensino, reforçando, mais uma vez, a ideia de descentralização que já havia sido apresentada na Constituição Federal de 1988.

A partir desse contexto, passaram a ser elaboradas resoluções e pareceres para a educação básica, contando com a colaboração de professores e gestores da educação pública sobre a práxis educativa. Como não há neutralidade nas ações políticas, entendemos que a reforma educativa esteve mediada por relações de poder que efetivaram a reprodução da ideologia dominante, pois, apesar do caráter prescritivo, foi por meio do currículo que se privilegiou todos os outros dispositivos da prática educacional, entre eles a ação docente.

Dessa mediação, inferimos que, na elaboração das políticas curriculares, acabou por se efetivar uma aliança entre grupos da direita que, apesar dos interesses divergentes, entendiam que tal processo favoreceria a manutenção de seus privilégios de classe.

Tal aliança foi realizada para legitimar o poder das classes, sem prejudicar o avanço do capitalismo, movimento esse chamado de modernização conservadora. De acordo com Apple (2006), atuam nesse movimento os neoconservadores e os neoliberais, cada qual visando assegurar seus interesses por intermédio das políticas estabelecidas.

A aliança entre neoconservadores e neoliberais resultou na regulamentação da vida social por meio de um Estado mínimo que, ao invés de oferecer liberdade, normaliza e controla a vida das pessoas, culminando em políticas redutoras de distribuição do conhecimento. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. (SILVA, 2010, p.13).

Convém destacar que a proposta do neoliberalismo aproximou a escola de um modelo de quase mercado, nesse caso, a educação estando a serviço do campo econômico, princípios, como, competitividade, meritocracia, entre outros, embasavam as discussões de igualdade de

oportunidades na educação, legitimando o processo de produção/reprodução das desigualdades.

Preocupados com a eficiência nos resultados, com a redução de custos na educação, os neoliberais propuseram uma lógica descentralizadora do poder do Estado, em que se delegava às instituições escolares dos Estados e Municípios maior autonomia no que se referia ao financiamento, contratação e salários.

No entanto, as decisões, no âmbito curricular, de oficialização dos conhecimentos escolares e das avaliações nacionais foram tomadas de forma autoritária por um Estado forte/máximo em que prevaleceu a lógica centralizadora. Essa relação de centralização/descentralização revelava os interesses do capital.

A defesa de um Estado fraco, do estudante como capital humano e do mundo como um supermercado, também faz parte do discurso neoliberal. (APPLE, 2006). A racionalidade neoliberal concedeu ao conceito de cidadania um caráter economicista, ao invés de político; por isso, a formação escolar deveria pensar na competição para o mercado de trabalho, atuando de forma interessada na redefinição dos aspectos políticos, econômicos e culturais da sociedade atual.

Os sistemas educacionais assumiram a função de reproduzir/produzir a ideologia dominante, por meio de uma subordinação ao campo econômico, marginalizando, dessa forma, os espaços democráticos. Petitat (1994, p. 24) afirma que “[...] o sistema escolar inculca nos alunos um conjunto de representações ideológicas capaz de camuflar suas reais funções e de tornar aceitáveis a seleção e a divisão do trabalho”.

Apesar de não ser um único plano na estratégia de implantação do sistema neoliberal, a educação foi eleita com um espaço privilegiado para inserir tal hegemonia, fazendo com que as relações de desigualdade, entre outras mazelas do sistema capitalista, não fossem percebidas pelos agentes sociais.

Essa educação a serviço da lógica do mercado, ao assumir uma função qualitativa, técnica a produção do conhecimento, colocando-se a serviço do capitalismo, convertendo em problemas técnicos e/ou administrativos aqueles que, durante a constituição da história da educação, apresentaram-se como sociais, econômicos e políticos.

Aliados ao desenvolvimento da educação, as reformas e a elaboração de políticas curriculares, foram apresentados os interesses socioeconômicos que, atendendo aos interesses de classe, do momento histórico em que estava inserida, distribuíram, para além do conhecimento, propriedades simbólicas capazes de garantir a manutenção do poder.

Evidentemente, a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, com um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. (SILVA, 2010, p. 13).

No caso dos neoconservadores, orientados por uma visão de Estado mais forte, entendemos que o controle, o conhecimento, a cultura e o corpo regulam a busca pela preservação do passado, visando manter uma ordem social pertencente ao seu imaginário. Afirmam, ainda, que a educação deveria assegurar o retorno aos padrões morais elevados e, por meio de uma cultura comum, preservar a tradição eleita por eles.

Propondo uma educação organizada por padrões, na seleção dos conteúdos considerados relevantes, destacam, nessa seleção, o patriotismo e os valores morais, é possível perceber a inserção de seus valores na constituição das políticas curriculares, a partir de 1990.

Suas ações desvelaram para além do apelo ao “retorno”, o medo do “Outro”, das diferenças culturais, que apareceram na defesa da padronização da educação por meio de um currículo nacional como garantia de qualidade e controle da “poluição cultural”. (APPLE, 2006).

Dessa forma, a coalizão dos grupos condicionou as reformas curriculares, aliando o controle da educação à liberdade econômica, defendendo a estandardização do conhecimento e a padronização das avaliações, em âmbito nacional, entre outras medidas, tais como, os princípios de igualdade, eficiência e excelência. (PACHECO, 2003).

Essas ações são observadas no documento introdutório dos PCNs, ao apresentar proposições que consistem em oferecer aos alunos condições de desenvolvimento, por meio dos conteúdos curriculares, para que possam “produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos”. (BRASIL, 1998, p. 51). A apresentação dessas proposições considera que a seleção do conhecimento realizada

[...] responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que [...] a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

De acordo com Pacheco (2003, p. 79), a educação passou a atender aos interesses dos neoliberais e neoconservadores, tomando a forma de “[...] um mero serviço e produto sujeito às mais elementares regras de mercado”.

Sendo, assim, buscamos perceber como essa mercantilização da educação interfere na seleção e distribuição do conhecimento, por meio dos documentos curriculares oficiais em âmbito nacional e local, já que “[...] o mercado produz desigualdade tão naturalmente como os combustíveis produzem poluição do ar”. (HOBSBAWM, 1992 *apud* GENTILI, 2010, p. 171).

### **1.1.1 A organização do currículo no contexto das políticas curriculares de 1990: da seleção e distribuição do conhecimento**

Ao analisarmos panoramicamente as políticas curriculares de finais do século XX e início do século XXI, depreendemos como a educação tem sido erigida, para responder às necessidades da atual sociedade, ao mesmo tempo em que é apresentada como garantia para o desenvolvimento do País, o que ressalta suas potencialidades para uma formação ideológica.

Como afirma Moreira (2003), o estudo das políticas curriculares pode desvelar as relações entre poder e conhecimento estabelecidas social, econômica e politicamente. Diante disso, por meio da produção curricular, identificamos as preocupações da sociedade em relação ao que se espera da educação, já que os documentos curriculares são vistos como instrumentos da representação das políticas que visam corresponder às transformações da/na sociedade mediante ação consciente, ou não, de seus agentes.

Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo. São diferenças de visões sobre determinados aspectos da educação, são disputas em torno de territórios e de prestígio das diferentes áreas do conhecimento. Assim, um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de idéias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas idéias. (SANTOS, 2002, p. 351).

No caso brasileiro, a efetivação das propostas de reorganização das políticas educativas, ou reforma educacional, deu-se com a publicização de documentos curriculares nacionais que estabeleceram um currículo mínimo, com uma seleção de conhecimentos que deveriam ser assegurados aos alunos da educação básica, consolidando a busca pela hegemonia, no processo de escolarização.

Para Moreira e Silva (1995), o currículo é tido como um campo de conflito, permeado por relações de poder, em que se define o conhecimento oficial elegido predominantemente pelos grupos economicamente favorecidos.

A elaboração desses documentos ocorreu em meio a tensões em torno da organização do conhecimento, justificando-a como processo de democratização do acesso à educação.

Os documentos curriculares assumiram, nesse contexto, uma função política e social que ofereceu às políticas educativas ainda mais força, vinculando para além das condições concretas do espaço escolar, ou mesmo das econômicas dos indivíduos, a inteligência como fator determinante, inclusive, para a moral e as responsabilidades sociais, oferecendo acesso aos conhecimentos diversificados e preparando-os para assumir funções de liderança. “O currículo precisava ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta”. (APPLE, 2006, p. 115).

Essa lógica mercantil efetivou-se por meio da proposta de “currículo mínimo”, apresentada a partir de uma seleção de conhecimentos considerados essenciais na educação básica para capacitar os futuros trabalhadores, ou melhor, um currículo nacional e um programa de exame nacional constituidores dos primeiros e mais importantes passos para a mercantilização da educação.

No entanto, essa lógica instrumentalizou as possibilidades de redução das desigualdades, por considerar os conhecimentos selecionados primordiais para uma formação de qualidade. Contudo, essa formação se daria numa arena política e cultural na qual se mantinha o controle social, reflexo da estratificação a que estavam subordinadas as classes menos favorecidas, já que os conhecimentos perpetuariam ações ligadas à lógica de mercado a qual a educação foi submetida.

A luta a que estão expostos os alunos, por meio das significações incorporadas no contexto escolar, legitima a soberania de uma cultura sobre a outra e, ao incorporar os valores capitalistas, passam a reproduzir as relações de dominação do sistema econômico.

O sistema econômico constitui-se com base na meritocracia, em relações de desigualdades econômicas, em que o lucro, alvo desse modelo de economia, é alcançado numa relação de dominação e mais valia, tornando possível afirmar, dessa forma, que as políticas de distribuição do conhecimento atuam como legitimadoras das desigualdades já existentes.

Os documentos curriculares nacionais, nesse contexto, atuariam como norteadores para a elaboração de documentos curriculares locais, definindo os conhecimentos que

deveriam ser acessados, servindo como base para elaboração das avaliações nacionais, de acordo com as orientações das agências internacionais de financiamento.

Segundo Hall (1997), para efetivar mudanças de pensamento e comportamento, faz-se necessário instituir mudanças na cultura, e o currículo oferece condições de desenhar tais mudanças.

No caso brasileiro, a reforma foi efetivada por meio da publicação de documentos curriculares nacionais, visando atender as determinações da LBD 9.394/96, são eles: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (1999) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1999.

O RCNEI (1999) visou à reorganização curricular radical e uma nova prática de escolarização, atendendo aos princípios da formação para a vida, preocupando-se com as questões políticas, econômicas e culturais. Elaborado após debates sobre a educação infantil em âmbito nacional, o RCNEI apresenta-se dividido em três volumes, a saber:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (MEC, 1999, p. 07).

Sua proposta consiste em nortear a elaboração das práticas pedagógicas da Educação Infantil, correspondendo, na época de sua elaboração, a idade de zero a seis anos, para favorecer a superação da característica assistencialista presente nas creches e pré-escolas.

[...] o **Referencial** 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. (MEC, p. 05, 1999, grifo do autor).

Já os PCNs, voltados para o ensino fundamental, visavam garantir que Estados e Municípios, ao elaborarem suas propostas curriculares, deveriam oferecer um currículo mínimo, alcançando a qualidade desejada na educação da população brasileira e contribuindo para uma formação autônoma e cidadã.

Ao analisar os PCNs, Cury (2002, p. 192) afirma que “[...] são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articuladas em temas que se vinculam as várias dimensões da cidadania”.

Os PCNs atuam como resposta aos anseios da sociedade globalizada, já que propõem nortear a elaboração dos documentos curriculares locais no que se refere à seleção dos conhecimentos, contendo as orientações para formar uma base comum nacional, a fim de constituir, em âmbito nacional, uma educação que oportunize uma formação cidadã, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a sociedade em que estavam inseridos os alunos.

As ideias apresentadas pelo/no documento nacional, em sua versão final, foram reorganizadas a partir de amplos debates entre professores especialistas das áreas de conhecimentos, professores universitários, técnicos das secretarias de educação e demais educadores. Contou, também, com a colaboração de mais de 700 pareceres recebidos pelo MEC, apresentando uma base comum nacional para a elaboração de currículos locais que favorecessem o acesso a uma educação de qualidade e no fortalecimento da cidadania.

Esse processo de elaboração dos PCNs resulta da proposição em efetivar o “[...] processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.” (BRASIL, 1998, p. 27).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um documento curricular utilizado como

[...] 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.28).

Esse conjunto de documentos curriculares apresentou em sua constituição, em concordância com o relatório Delors (1996), que “[...] essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’.” (BRASIL, 1998, p.28).

Para tanto, propuseram a reorientação dos conteúdos escolares de forma a propiciar uma atuação criativa e autônoma dos cidadãos.

Nessa proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 51).

A proposição dos PCNs, para alcançar os objetivos idealizados nas conferências sobre a educação, baseava-se na organização dos conteúdos curriculares, assegurando que, “ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção”. (BRASIL, 1998, p. 51).

Conforme Barreto (2000, p. 36),

[...] a conotação sociopolítica da educação tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de transmitir valores, que devem ser traduzidos, na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social.

Diante disso, é possível afirmar que a educação representa uma importante estratégia na luta pela homogeneização, já que por meio dessa orientação curricular ocorre

[...] um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 2010 *apud* GENTILI, SILVA, 2010, p. 12).

Essa seleção do conhecimento, realizada pelos PCNs, revela a relação de poder inerente ao currículo, já que tanto a seleção quanto a distribuição de conteúdos, acessados por meio da escolarização, são apontados como garantia de solução das mazelas sociais próprias do sistema capitalista. Como afirma a proposta, “[...] 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, 1998, p. 21).

Os conteúdos apresentados pelos PCNs, como obrigatórios para o ensino fundamental, corroboram com o estabelecido pela LDB 9.394/96:

Art. 26, § 5º — o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

A imposição desse conhecimento, apresentado como mínimo para garantia de educação de qualidade, institui, nos espaços educativos, um consenso sobre essa seleção, fazendo com que fosse apresentada como natural.

O currículo está relacionado com certas práticas sociais e com interesses que, em um dado momento histórico e em um contexto particular de construção do conhecimento, são globalmente aceitos para a formação do aluno. (PACHECO, 2003, p. 117).

A proposta para a prática pedagógica, apresentada pelos PCNs, está organizada em área ou ciclo, organizando os conteúdos, objetivos e as formas para alcançar tais objetivos a fim de tornar a prática escolar consistente e coerente.

Ao organizar os conteúdos, os PCNs apresentam três categorias, a saber: “[...] conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes”. (BRASIL, 1998, p. 5).

No que diz respeito à criação dos processos de aprendizagem, indicam:

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). (BRASIL, 1998).

Os volumes apresentados pelo MEC são definidos, como:

[...] materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 29).

Outra preocupação dos PCNs centrou-se no oferecimento, aos alunos, de uma educação democrática<sup>3</sup>, capaz de buscar solução para os conflitos sociais inerentes a uma sociedade diversa como a brasileira, ao afirmar que:

[...] 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, 1998, p. 25).

Para efetivar tal proposta, traduz o princípio de que “[...] a administração eficiente desempenha um papel primordial”, considerado útil tanto para os neoliberais quanto para os neoconservadores. (APPLE, 2003, p. 103).

O PCNs explicita seus fundamentos, deixando evidente que, apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, a saber: “Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas”, também se apresentam como parâmetro, devendo os Estados e Municípios, ao elaborarem suas propostas, introduzirem as necessidades/particularidades locais.

No que diz respeito à prática pedagógica, reafirma a necessidade de buscar a coerência dessa atividade no processo de ensino e aprendizagem.

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é

---

<sup>3</sup> Para os neoliberais a liberdade de escolha dos consumidores é a garantia desse processo democrático. (APPLE, 2003, p. 45).

possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. (BRASIL, 1998, p. 33).

Isso posto, considera que o acesso ao conhecimento fundamental, para uma formação cidadã, deve ser objeto de uma escola que permita ao aluno desenvolver suas capacidades e construir elementos para compreender e intervir na sua realidade.

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. (BRASIL, 1998, p. 34).

O PCNs aponta, ainda, para uma forma de orientar o processo de ensino e aprendizagem, definindo o conhecimento como “[...] uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.” (BRASIL, 1998, p. 37).

Elaborados para serem um referencial nacional na organização das propostas curriculares do ensino fundamental nos diferentes Estados e Municípios brasileiros, interessamos perceber como os PCNs, por meio de sua posição ideológica, influenciaram na organização das propostas curriculares locais, quanto à organização dos conteúdos escolares, da prática pedagógica e do processo de avaliação.

## 1.2 EFEITOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR LOCAL (O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL)

Ao elaborar os documentos curriculares locais, as secretarias de educação dos Estados e Municípios brasileiros deveriam preocupar-se com a garantia do acesso aos conhecimentos previamente definidos no conjunto de documentos curriculares nacionais para as diferentes etapas da educação básica.

Há que se destacar que os PCNs foram apresentados como parâmetros indicativos e que as redes de ensino tinham a incumbência de construir diretrizes curriculares próprias, visando atender às especificidades de cada região e oferecer condições para uma formação cidadã e participativa.

Essa indicação buscou atender as necessidades sociais para favorecer o progresso do País, estabelecendo metas que garantissem melhor desempenho da população brasileira. (BARRETO, 2000).

Contudo, a forte atuação do Estado, na seleção do conhecimento, ao organizar a estrutura curricular em programas que especificam os objetivos e as competências a serem adquiridos e a do processo avaliativo, mais do que apresentar indicativos, passou também a orientar a produção dos documentos curriculares locais.

No caso do Estado de Mato Grosso do Sul, foram elaborados dois documentos curriculares. O primeiro documento, ainda sob a égide dos PCNs, foi elaborado na administração do Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2000 e, o último, em 2007, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>4</sup>.

O primeiro documento (2000)<sup>5</sup>, elaborado no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), durante o primeiro mandato de José Orcírio Miranda (Zeca do PT), pode ser compreendido como um documento *contra-hegemônico*, uma vez que assume propostas que não incorporam os determinantes dos documentos nacionais.

Cabe ressaltar que, mesmo cumprindo a finalidade da política curricular vigente, o documento produzido caracterizava o início da chamada reorientação *político-pedagógica* intitulada **Escola Guaicuru – Vivendo uma nova lição**. Reorientação essa contrária ao projeto neoliberal, presente nas políticas curriculares nacionais, voltada para uma ação alternativa que contou com a participação da sociedade civil, por meio da realização de Constituintes Escolares, visando uma gestão democrática.

Observamos, nesse caso, a existência de um descompasso entre a proposta nacional e a proposta local, já que a proposta da Escola Guaicuru visava romper com as práticas instituídas pela classe dominante até então efetivas na política educacional, contando, ainda, com a participação da comunidade para elaborar propostas contextualizadas e eficazes.

Esse projeto de escola visou atender aos interesses da população, especificamente a sul-mato-grossense, tendo como aliado um processo de seleção e a organização do conhecimento, para o qual estava assegurada a recuperação de sua historicidade, o que levaria à reorientação da práxis educativa.

---

<sup>4</sup> Destacamos a identificação das administrações, pois entendemos que elas asseguram aspectos *sociopartidários* díspares para o contexto da educação e, por que não dizer, do ensino.

<sup>5</sup> Para sua escrita a equipe da Secretaria de Estado da Educação contou com uma consultoria externa, coordenada pela Profa. Dra. Ligia Regina Klein, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tal proposição colocou o desafio de instituir uma educação pública de qualidade, com garantia de acesso e permanência e de uma gestão democrática.

O projeto ESCOLA GUAICURU entende a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu principal eixo é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da escola pública. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 09).

Enquanto, em âmbito nacional, os movimentos neoliberais ganhavam mais força no campo educacional, essa proposta de escola buscava efetivar uma ação democrática de ensino, apresentada como alternativa de enfrentamento desses movimentos nesse campo específico.

Ressaltamos que esse documento estava inserido em um movimento mais amplo, para o qual, o objetivo consistia em possibilitar uma democratização e popularização da educação por meio do acesso ao conhecimento, tendo como fundamento “[...] a produção e difusão do conhecimento e da cultura, de forma a favorecer o entendimento da totalidade do momento histórico, dos embates empreendidos pelos homens no seio da sociedade contemporânea”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 05).

Estava contido, nesse objetivo, que o projeto político educacional proposto rejeitasse políticas de exclusão, já que entendia a educação como um direito de todos, garantido pela democratização do saber e da gestão da escola, que deveria ser

[...] pública, democrática, inclusiva e de qualidade social, partia da idéia de educação como direito de todos e teve como foco a formação de sujeitos autônomos e protagonistas da construção de uma nova realidade, marcadamente justa e solidária. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 09).

A “Escola Guaicuru”, orientação educacional de um governo popular, objetivava superar as práticas educativas reproduzidas até o momento, e que consideravam como legítimos os aspectos economicistas, favorecendo as relações de desigualdades sociais. A análise desse processo de reprodução indicava que “[...] as elites dominantes submeteram o Estado aos seus interesses e às exigências de mercado, sempre mais absoluto” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 11).

Para a efetivação da escola pública que almejavam, propuseram uma organização do ensino a ser elaborado coletivamente, estimulando a participação democrática no campo educativo. Para Balduino, (2003, p. 36, grifo do autor):

[...] a operacionalização do projeto Escola Guaicuru possibilitaria a constituição de um novo modo de pensar a Educação básica, por ser este referendado pela concepção de *Gestão Democrática* ancorada nas categorias de participação e democracia [...].

Observamos, nesse sentido, a afirmação de que o acesso pleno ao conhecimento estava condicionado ao modelo de sociedade capitalista; por isso, apenas as classes dominantes podiam apropriar-se dessa “mercadoria” (a maneira como é vista a educação). Dessa forma, apresentava como condição para a superação desse problema a socialização do conhecimento nas escolas públicas.

Conhecimento esse que seria elaborado no interior das escolas, que deveriam ser capazes de oferecer aos alunos uma perspectiva de análise da realidade, distanciada dos interesses das classes dominantes. Mais do que conhecer os conteúdos, ou mesmo memorizá-los, os alunos deveriam compreendê-los. (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Para tanto, a compreensão do conteúdo só poderia ser eficiente se aos alunos fossem apresentados os conceitos que definem e relacionam esses conteúdos com sua participação na sociedade e, para isso, defendia a prática da totalidade de ensino como forma de oferecer um sentido prático ao processo de aprendizagem, sem desrespeitar as individualidades de desenvolvimento de cada aluno.

Convém comentar que essa prática daria a tônica da educação popular, pautada numa compreensão dialética da práxis, entendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Para tal, propunha-se a participação da comunidade escolar, para que os atores sociais expressassem seus anseios e pudessem atuar em favor da redução das desigualdades, próprias do sistema capitalista. (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Sendo, assim, era na organização curricular que se buscava a “[...] concepção de conteúdos e metodologias, tentando aprender a lógica que determina o modelo educacional vigente e as possibilidades de sua superação”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 06)

Nesta caso, o documento elaborado preocupava-se com o oferecimento aos professores e gestores das ações de formação continuada, partindo das discussões acerca das práticas curriculares, a fim da elaboração de um currículo crítico e democrático, discutindo a seleção e distribuição do conhecimento, visando contextualizá-los com a realidade da classe menos favorecida.

Para tal elaboração, contaram com a colaboração dos militantes do partido dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que buscaram respaldo nas propostas que vinham

apresentando resultados positivos em outros Estados e Municípios, também administrados pelo PT, a saber: a Escola Cidadã, de Porto Alegre, e a Escola Candanga, do Distrito Federal.

Esperava-se que o conhecimento fosse construído nas relações estabelecidas nas salas de aula, entre professor e aluno, ao confrontarem o conhecimento científico com sua realidade, possibilitando a problematização das ideologias dominantes. A seleção e a organização do conhecimento científico constituíram questões centrais na implementação da proposta curricular de 2000, relacionando as questões educativas com as questões sociais, políticas, culturais e econômicas.

Apresentando uma crítica ao “papel saneador” que a educação vinha assumindo ao longo dos anos para superação das crises econômicas, buscaram denunciar o papel reducionista que a sociedade imprimiu à educação, retirando-lhe o caráter de formação para a vida como essência da humanidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2000). No entanto, considerava os fatores relacionados à questão de empregabilidade, sem desvincular o conhecimento das práticas históricas e sociais, dotando a educação da responsabilidade pela capacitação dos agentes sociais.

De um lado, orientava-se pela premissa de que as experiências adquiridas nas relações com o outro estimulavam o processo de educação como uma produção social, que devia estar relacionada ao cotidiano dos alunos, oportunizando o acesso a conhecimentos que tivessem uma representação teórica. De outro, denunciava as relações de reprodução das desigualdades entrelaçados ao sistema capitalista, propondo uma reflexão acerca da sistematização e seleção do conhecimento considerado legítimo pela classe dominante, contestando, inclusive, as ideologias (neo)liberais sobre a liberdade e a igualdade de oportunidades que, supostamente, está para todos.

Apesar de considerar relevantes as questões sobre o fracasso da escola, afirmava que a educação pública era um bem inestimável para a classe trabalhadora; por isso, propunha a atuação do Estado para além da produção de resultados quantitativos, já que os investimentos em educação só podiam ser observados em longo prazo, contrariando a lógica imediatista do mercado capitalista.

Ao considerar a prática pedagógica, reforçava também as preocupações que professores deveriam ter com as ideologias enredadas na seleção e organização do conhecimento, ou mesmo dos métodos escolhidos. Antes, para atuar criticamente, professores, pais e alunos deveriam conhecer a organização da sociedade capitalista e, assim, reconhecer a qual classe social pertencia, podendo compreender melhor os jogos a que estavam/estariam submetidos e atuando contraditoriamente a eles.

A busca pela qualidade da educação também era um dos objetivos perseguidos pela proposta do governo popular, no entanto, o que entendiam por educação de qualidade diferenciava-se das propostas neoliberais, tendo em vista não apenas a capacitação para o mercado de trabalho, mas, antes, a formação para a vida, capaz de tornar autônomo o cidadão. Autonomia essa ligada às questões sociais e não apenas às de desenvolvimento econômico.

Ao considerar os interesses da sociedade, reafirmou o compromisso mundial de propiciar a universalização da educação básica, partindo, entretanto, da premissa de que a educação ofertada deveria ser organizada a partir dos interesses da sociedade, oportunizando a preparação dos alunos para atuarem criticamente na cultura, na política, em busca do progresso coletivo.

Já o segundo documento, intitulado **Referencial Curricular da Educação Básica**, foi elaborado em 2007, na administração de André Puccinelli, representante do PMDB, em conjunto com os técnicos da coordenadoria da Educação Básica e dos Educadores das Escolas Estaduais.

Esse Referencial, aliado aos determinantes da política curricular em vigor, isto é, apoiado no conjunto de documentos curriculares já publicizados pelo Ministério da Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2007), “[...] contempla com relevância o processo educacional de forma ampla e apropriada, sem a pretensão de considerá-lo exaurido, mas em constante transformação, para ser inovado e ajustado às perspectivas de cada realidade.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 05).

Ressaltava as transformações na forma de produção à qual a sociedade estava submetida, sugerindo que o ensino deveria efetivar e promover uma aprendizagem que permitisse aos agentes uma participação ativa no desenvolvimento da sociedade. Com base nessas ideias, para concretizar o projeto da “Escola do Sucesso”,

[...] houve uma fundamental parceria entre a Secretaria do Estado de Educação e os educadores para análise e elaboração desse documento, que imbuído dos mesmos propósitos e uníssonos ideais apresentam o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 05).

O enfoque pedagógico estava delineado na aquisição de competências que iriam constituir-se em habilidades, isto é, no saber fazer, que lhes permitisse responder às necessidades da sociedade neoliberal. As questões sobre o acesso e a permanência também se mantiveram presentes, em concordância com a LDBEN 9.394/96; contudo, sob a perspectiva neoliberal, não introduziram relações democráticas na elaboração dos documentos

curriculares e apresentaram aos professores uma orientação sobre a atuação que teriam com a nova proposta curricular.

Uma das questões apresentadas sugeria “repensar os conteúdos escolares, vinculando-os aos diversos contextos sociais [...] opondo-se a aprendizagens arbitrárias, memorialísticas, superficiais ou fragmentárias.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 11).

Essa forma curricular assumida reforçava as ações instituídas por meio dos PCNs que, ao estabelecer um conjunto de conhecimentos a ser distribuído, considerava a sociedade como um mundo dividido em grupos sociais e hierarquias, reproduzindo as condições de manutenção dessas relações desiguais, na defesa de uma identidade comum. (SILVA ; GENTILI, 1999).

Dessa forma, o fosso existente entre os documentos curriculares nacionais e locais foi se fechando, trazendo para o campo educativo as relações apresentadas nos PCNs, entre economia e educação, em conformidade com as exigências das agências internacionais de financiamento.

O documento elaborado em 2007 defendia que a escola deveria estar a serviço de uma educação de qualidade, apta a adequar-se às novas exigências da sociedade. Sendo, assim, deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos que “possibilitem reorganizar o modo de trabalho escolar, pautado na concessão de um indivíduo que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significados e configurações aos estímulos”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 11).

Para alcançar tais objetivos, “[...] algumas perspectivas para conduzir o fazer pedagógico, objetivando que o professor direcione suas aptidões para ser líder, criativo, leitor e que saiba trabalhar em grupos, avaliar competências, superar obstáculos e atualizar-se continuamente”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 32).

A elaboração do currículo exigia uma reflexão sobre os campos didático e social, visando assegurar, além do acesso ao conhecimento, uma relação entre aluno e professor como “um dos principais fatores que rege a motivação pelo aprender do discente em formação [...]”, e para isso sugerem uma prática educativa criativa e prazerosa. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 11).

Para tanto, afirmava que a sociedade em transformação também modificava as formas de produção e aquisição dos saberes e, assim, o professor deveria estar atento às mudanças para produzir situações de aprendizagem que estimulasse os alunos a adquirirem novas competências por meio dos saberes, considerando que as competências constituem-se em habilidades que se referem ao saber fazer.

Propondo manter a unidade da rede por meio da definição de uma identidade, buscava apresentar as orientações para conduzir os professores à reflexão acerca da prática educativa, reforçando, no entanto, a necessidade de observar a realidade social em que estão inseridos os alunos para garantir a compreensão dessa prática.

Para tanto, organizou-se, por áreas de conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Religiosa, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola, comungando com os mesmos princípios dos PCNs, mas diferenciando-se na apresentação dos conteúdos e objetivos, já que os trouxe delineados, por bimestre, para cada ano letivo. Isso “reforçava a importância social do conhecimento, justificando as escolhas apresentadas como meio ‘de contribuir na organização e praticidade dos professores’ [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 40).

A seleção dos conhecimentos estava organizada de acordo com as etapas do desenvolvimento dos alunos e sua relação com o professor, reforçando o princípio de que o ato de ensinar tem aspecto de um contrato didático e social. O primeiro dizia respeito ao conteúdo a ser ensinado e, o segundo, referia-se ao estabelecimento de convenções entre aluno e professor.

Para cada área do conhecimento foi apresentada a necessidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, propondo orientações pedagógicas específicas para o professor estimular o interesse do aluno. Tais orientações estavam propostas no sentido de oferecer ao aluno a oportunidade de compreender e interferir na realidade em que está inserido, contemplando os “[...] princípios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais e que apontam para a identidade, a diversidade e a autonomia por meio do aprimoramento da interdisciplinaridade e da contextualização.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 32).

A organização curricular, tanto no documento de 2000 quanto no de 2007, apresentou aproximações e distanciamentos em relação ao documento curricular nacional. Tal afirmativa será, no próximo capítulo, organizadora do processo de identificação das formas pelas quais ocorre a distribuição dos conhecimentos, por meio do estudo comparado dos documentos curriculares nacionais, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1999), os locais, Escola Guaicurus – Vivendo uma nova lição (2000) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental (2007).

## 2 POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTO: COMPARAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE OS DOCUMENTOS NACIONAIS E LOCAIS

Ao definirmos conhecimento, consideramos que ele se refere “[...] as lutas altamente complexas, envolvendo a definição de quem tem o direito de ‘nomear o mundo’”. (APPLE, 1997, p. 72, grifo do autor). Já o conhecimento escolar, assim chamado por possuir características específicas do espaço educativo, é produzido num contexto social e econômico, por meio de relações de poder com o aparelho escolar e entre esse aparelho escolar e a sociedade. (SANTOS, 1995).

Diante dessa compreensão, apresentamos, como exercício deste capítulo, a identificação das formas pelas quais se processa a distribuição dos conhecimentos, por meio do estudo comparado dos documentos curriculares nacionais, especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), os locais, Escola Guaicurus – Vivendo uma nova lição (2000) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental (2007). Tal exercício se dá na perspectiva de mapear se os documentos locais se aproximam, ou não, dos princípios da política curricular desenhada pelo documento nacional.

Para tanto, tomamos como áreas de comparação o conceito, ou a ideia de conhecimento, o processo de *ensinoaprendizagem* e a avaliação. A eleição dessas áreas deve-se à condição que elas apresentam para a configuração da política de distribuição do conhecimento.

### 2.1. DAS ÁREAS DE COMPARAÇÃO: CONHECIMENTO, *ENSINOAPRENDIZAGEM* E AVALIAÇÃO

A seleção dessas áreas funda-se na consideração de que o processo educativo está imbricado nos processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento e que esses se encontram presentes na constituição dos documentos curriculares locais, ou melhor, fundam seu caráter prescritivo.

Consideramos que “[...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.” (GOODSON, 1995, p. 21).

Sendo, assim, construímos um mapa conceitual para essas áreas, a partir de pesquisa bibliográfica, na perspectiva de definirmos o campo das análises. Dito de outro modo, esse

mapa servirá de instrumento para busca das semelhanças e das diferenças na tradução desses mesmos conceitos, nos documentos curriculares locais.

[...] podemos afirmar que 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. (MOREIRA, 2007, p. 18)

### 2.1.1 *Conhecimento*

De acordo com Lima (2007, p. 17), “[...] a espécie humana subsiste, exatamente, pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos bebês, às crianças pequenas e aos jovens das ações humanas, dos conhecimentos, dos valores, da cultura”.

Esse conhecimento sistematizado e oferecido por meio da escolarização favorece o desenvolvimento humano, resultado das relações biológicas e culturais que ele realiza. Apple (2006) afirma que por intermédio do controle do conhecimento são estabelecidas formas de dominação ideológica na sociedade.

É importante entender que o conhecimento é socializado por meio da escolarização, sendo, assim, as intervenções que ocorrem no processo de distribuição do conhecimento, no contexto escolar, atendem a interesses de grupos dominantes.

[...] o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas, de tal modo que os alunos possam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social a que pertencem e também entender e respeitar a cultura do outro. (SANTOS, 2009, p. 12).

Concordamos com Apple (2006, p. 209), quando esse autor comenta que “[...] o conhecimento é poder, mas principalmente nas mãos de quem já o tem, de quem já controla o capital cultural e o capital econômico”.

O “capital cultural”, declarado como conhecimento oficial, é, então um conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um complexo de filtros e decisões políticas antes de ser declarado legítimo. Isso afeta o conhecimento que é selecionado e como este se apresenta, à medida em que é transformado para ser ensinado aos alunos na escolas.[...] o conhecimento original das disciplinas acadêmicas, de grupos divergentes, é apropriado por

aqueles grupos de pessoas que têm poder no novo contexto. (APPLE, 1997, p. 104).

Buscamos uma aproximação ao conceito de conhecimento, mais especificamente ao conhecimento oficial ou conhecimento escolar, selecionado por meio das diretrizes curriculares nacionais, respondendo a interesses de grupos sociais dominantes.

A reestruturação global dos mercados, do trabalho assalariado e não-assalariado, da habitação e da saúde, das pequenas e grandes comunidades e muitas outras coisas [...] Tudo isso tem causado efeitos profundos no financiamento e na direção das escolas, no que se deve considerar “conhecimento oficial” e “bom ensino”. (APPLE, 2006, p. 11).

Essa seleção do conhecimento atende a interesses de diversos grupos, em sua maioria contraditória, mas que tem nos conteúdos princípios comuns. De acordo com Santos (2009, p. 14), podemos dividi-los em quatro, são eles:

1. Os conteúdos devem ter relevância social, despertar o interesse e propiciar o desenvolvimento dos alunos.
2. Os conteúdos devem oportunizar a construção de competências e habilidades essenciais à vida cotidiana da atual sociedade.
3. Os conteúdos devem possibilitar aos alunos uma formação crítica e cidadã, para que eles possam questionar, argumentar, além de detectar e solucionar problemas.
4. Os conteúdos devem estimular a criatividade e envolvimento com produções culturais que permitam que os alunos aprendam a lidar com a diferença, entendendo e respeitando o outro.

Para investigar o conhecimento escolar, precisamos compreender as determinações de grupos sociais específicos na legitimação desse conhecimento. Conforme Young (2007), esse conhecimento pode ser definido como “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”.

A ideia de “conhecimento dos poderosos” liga-se ao fato de determinados conhecimentos terem sido historicamente acessados por aqueles com maior poder na sociedade. Já o conhecimento poderoso é definido como o conhecimento especializado, visto como capaz de oferecer novas formas de pensar o mundo. Esse conhecimento justifica o investimento das famílias em educação escolar, já que é um objetivo da escolarização oferecer acesso ao conhecimento especializado.

Conhecimento é definido por meio da prescrição dos documentos curriculares, numa ação reguladora do Estado, que desvela a ação dos neoconservadores ao implementar uma

gestão científica que tem no Estado um agente fundamental, estabelecendo regras para a elaboração do currículo, dos processos e práticas de recentralização das decisões que são tomadas no contexto escolar. (PACHECO, 2003).

Ao elaborar os documentos curriculares, seleciona-se o conhecimento poderoso que se diferencia do conhecimento do cotidiano. As reformas curriculares não contribuem para mudar significativamente nem a organização do conhecimento, nem a construção de uma aprendizagem crítica (PACHECO, 2003, p. 12).

Esse conhecimento escolar, conforme Young (2007), ainda pode ser subdividido em conhecimento prático ou procedimental, ou seja, depende de um contexto, o conhecimento prático, ou independente de um contexto, o conhecimento teórico, sobre esse conhecimento independente do contexto. Esse autor afirma que:

Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007, p. 1296).

Essa diferenciação entre conhecimento e conhecimento escolar nos auxilia a compreender como se dá o processo de homogeneização da cultura por meio da educação.

Os conhecimentos abertos e ocultos em ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado. (APPLE, 2006, p. 83).

Ao elaborar um currículo, o conhecimento selecionado deve contemplar os conhecimentos trazidos pelos alunos, já que o sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. (YOUNG, 2007). Esse conhecimento especializado reproduz, na cultura escolar, os interesses da sociedade capitalista para a formação desses indivíduos, inculcando valores sociais por meio da escolaridade.

O conhecimento escolar, como todo e qualquer conhecimento, é intersectado pela noção de cultura, querendo então significa não só a legitimidade de “verdades” social e historicamente construídas, mas também a institucionalização de uma cultura letrada pela escola, dinamizado pelos estados como um valor universal. (PACHECO, 2005, p. 169).

As preocupações em torno do conhecimento fizeram surgir, também, uma necessidade de reorientação da prática pedagógica para aprimorar o processo de *ensinoaprendizagem*, considerando que a forma como se concebe o conhecimento condicionará tal processo.

### 2.1.2 *Ensinoaprendizagem*

Segundo Veiga-Neto (2009, p. 34, grifos do autor), é o currículo que

[...] articula o que (ensinar e aprender) com o como (ensinar e aprender). Esse o que ensinar implica selecionar, a partir de um repertório cultural muito amplo, o que deve ser trazido para a escola, isso é, o que deve ser transposto para fazer parte do repertório da educação escolar. É claro que a transposição — de um âmbito mais amplo (da sociedade) para um âmbito mais restrito (da escola) — não é feita de modo automático, linear e sem modificações. Isso significa, então, que o currículo é um artefato cultural que, ao mesmo tempo em que faz uma transposição cultural — da “cultura social” para a “cultura escolar” —, faz uma “transformação” daquilo que compunha a cultura da qual ele foi “extraído”.

Esse processo de *ensinoaprendizagem* encontra-se intersectado por relações políticas e culturais. Segundo Canário (2006), aprender corresponde ao processo individual realizado ao construir teorias sobre o mundo, levando esse indivíduo a elaborar suas ações e apontando essa etapa como inata ao homem.

Aprender é uma atividade complexa que exige do ser humano procedimentos diferenciados segundo a natureza do conhecimento. Para adquirir o conhecimento formal, que é mais elaborado do que os outros tipos de conhecimento ao nível das relações e mais abrangente ao nível dos conceitos constituídos, o ser humano precisa realizar formas de atividades específicas, próprias do funcionamento cerebral (principalmente a memória) e do desenvolvimento cultural. O ensino destas atividades é função da instituição escolar. (LIMA, 2007, p. 38).

A aprendizagem é conceito que surgiu nos estudos positivistas em Psicologia, definido, a princípio, como o resultado das mudanças comportamentais por meio de experiências que produzem conhecimento.

Esses estudos fundamentaram-se, posteriormente, nas teorias elaboradas por Piaget, Vygotsky e Wallon. Autores esses que contribuíram para a reformulação das práticas pedagógicas por terem desenvolvido teorias acerca do processo de *ensinoaprendizagem*.

Apesar das diferentes abordagens sobre *ensinoaprendizagem* há maior enfoque nas teorias baseadas no Behaviorismo, no Cognitivismo e no Construtivismo. De acordo com o Behaviorismo, o processo de *ensinoaprendizagem* se define como uma série de comportamentos que geram novos comportamentos orientados pela relação educador-educando.

No Cognitivismo, o processo de *ensinoaprendizagem* é ativo, ou seja, a aprendizagem é realizada a partir do conhecimento que o aluno já possui, por meio da interação social. Nesse caso, devem ser consideradas as potencialidades de cada aluno. No construtivismo, o indivíduo aprende desde o seu nascimento e é aprimorado em suas relações com o mundo e com os objetos. Nesse caso, é necessário provocar o conhecimento e tal provocação tem se dado na perspectiva construtivista do processo *ensinoaprendizagem*.

Buscando elaborar propostas curriculares correspondentes às exigências políticas, os educadores visam inovar suas práticas de acordo com as contribuições, principalmente de Piaget e Vygotsky. Ao inserir as concepções do construtivismo, parece estar proposta uma nova relação professor-aluno no processo de *ensinoaprendizagem*.

Vale ressaltar que Piaget, ao elaborar sua teoria, não estava preocupado com o processo de *ensinoaprendizagem* na escola; por isso, suas obras foram adaptadas ao contexto escolar. Segundo Piaget,

[...] a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única. (PIAGET, 1964, p. 176).

O processo de *ensinoaprendizagem* está diretamente ligado ao relacionamento professor-aluno. Nesse caso, ganha destaque a afetividade, que é considerada um facilitador desse processo, cujos agentes devem atuar concomitantemente, já que ele está para além das questões de aprendizagem e conhecimento, embora permeie o campo cultural, biológico, afetivo, social, dentre outros.

Assim, sendo inerente ao ser humano, o conhecimento é, ao mesmo tempo, produto e produção. A formalização dos conteúdos é considerada fundamental, nesse processo, por propiciar o acesso a um conhecimento científico, sistematizado, permitindo a apropriação de conteúdos de forma organizada.

Para Piaget (1974), o processo de aquisição do conhecimento precisava de uma atuação do sujeito com o meio em que estava inserido. Essa proposição de um sujeito atuante

respondia aos anseios da sociedade em modificar a prática escolar. Outra colaboração para o campo educativo está em sua discussão acerca do erro, já que, segundo Piaget (1974), enquanto erra, o sujeito realiza um processo dinâmico que o conduz ao equilíbrio com o meio, processo esse denominado, pelo autor, de equilibração. Sendo, assim, o erro faz parte de um período transitório em que se constrói o conhecimento num período que corresponde à acomodação e assimilação.

Buscando a formação de um sujeito autônomo, capaz de atuar criticamente na sociedade, essa proposta que apresenta o processo de *ensinoaprendizagem* como algo espontâneo ao ser humano coincide com as propostas da sistematização do ensino.

Outras contribuições importantes, nessa perspectiva, são as da proposta sociointeracionista de *ensinoaprendizagem* de Vygotsky. Em sua teoria, apresenta os mediadores, matérias ou agentes educativos, como facilitadores da relação do sujeito com o meio, auxiliando no processo de *ensinoaprendizagem*.

Assim, o caráter sociointeracionista de Vygotsky reflete sua compreensão de que tanto a utilização de recursos materiais ou psicológicos, como também a presença de agentes mediadores, na figura do mais experiente, representam uma proposta pedagógica que parte do pressuposto de que o indivíduo constrói o conhecimento na sua interação com o meio; no entanto, essa relação é permeada por um contato com o outro, tendo aqui a clareza de que esse outro desempenhará um papel de extrema relevância no processo de aprendizagem. Para Vygotsky,

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Diferente de Piaget, Vygotsky observa o processo de construção do conhecimento como uma relação social mediada por um sujeito com mais conhecimento. No entanto, tanto Piaget, com a teoria psicogenética, tanto Vygotsky, com sua teoria sócio-histórica, ao contribuírem com o campo educativo, contextualizam o processo de *ensinoaprendizagem* na relação do sujeito com o meio.

Sendo, assim, apesar de sua espontaneidade no processo de aquisição do conhecimento, esse processo não ocorre sem a interação com o meio e as mediações que ele oferece.

Consideramos então que a conceitualização deste processo é o fundamento para que a prática pedagógica seja organizada, atribuindo sentido a este processo. Sendo assim, perceber como os documentos curriculares apresentam tal definição pode desvelar as intencionalidades presentes no processo de distribuição dos conhecimentos.

Com a finalidade de analisar os processos de *ensinoaprendizagem*, instituiu-se uma prática avaliativa visando medir as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, baseando-se num modelo de novo gerencialismo, apresentado como projeto ideal, por seus critérios rigorosos, para garantir um processo de *ensinoaprendizagem* de qualidade e eficiente. (APPLE, 2003).

### 2.1.3 Avaliação

As preocupações em torno da aprendizagem, no campo da psicologia, dão forma às avaliações realizadas no campo educativo. Moreira (2000, p. 109) afirma que as mudanças “curriculares costumam ser acompanhadas de tentativas de implantação de um sistema nacional de avaliação e de alteração dos arranjos pelos quais se formam e se aperfeiçoam os docentes”.

O processo avaliativo visa à aferição dos resultados para realizar futuras interferências.

A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 17).

Podemos definir os procedimentos avaliativos em:

- *Avaliação Formativa*: é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica *formativa*, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de autoavaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22).

- *Avaliação somativa*: que ocorre ao final desse processo para verificar a aprendizagem por meio dos resultados. Pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares. (KRAEMER, 2007).
- *Avaliação diagnóstica*: pretende averiguar a posição do aluno em face de novas aprendizagens que lhe vão ser propostas; e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes. (KRAEMER, 2007).
- *Autoavaliação*: deve favorecer ao estudante a autorreflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas. Deve ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem, naturais a todo e qualquer processo de aprender. (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 36).

“A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros”. (KRAEMER, 2007).

E é com essa finalidade de compreender os avanços individuais ou de grupos que devem ser realizadas as avaliações, podendo interferir, por meio das informações recolhidas, no processo de *ensinoaprendizagem*.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de 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.

## 2.2 APROXIMAÇÕES AOS CONTORNOS DA POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO NO DOCUMENTO CURRICULAR NACIONAL: OS PCNs PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (1999) E OS DOCUMENTOS LOCAIS EM COMPARAÇÃO

Os objetivos da educação foram diversificando-se no decorrer da história, já que as necessidades da humanidade se reconfiguravam de diferentes formas, em função das modificações sociais, políticas e econômicas a que estavam sujeitas. A fim de estabelecer

estratégias para alcançar os resultados esperados pela sociedade, foi delineado o processo de universalização do acesso à educação; no entanto, ele não garantia o acesso ao conhecimento.

A implementação de novas políticas educativas e curriculares, por meio da prescrição, iniciado nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, objetivou forjar um novo modelo de escola capaz de oportunizar as condições de formação necessárias para garantir o desenvolvimento da sociedade, capacitando a classe trabalhadora para atender aos interesses da classe dominante.

A educação deveria inculcar valores e ideais dessa classe, tornando o trabalhador dócil para exercer o trabalho como forma de ser produzido e produtor do meio, forjando a hegemonia por meio da escola e de sua ação de distribuição do conhecimento. No entanto, o espaço escolar assume a função de distribuir, além do conhecimento educacional, bens e serviços da sociedade, legitimando as ideologias das classes dominantes. (APPLE, 2006).

Tal constatação se dá na perspectiva de que a seleção e organização do conhecimento privilegiam cultura e a ideologia dominando, impondo, às camadas populares, um conhecimento descontextualizado, delineado para o preparo dessa parcela da população para o atendimento às exigências que o processo de desenvolvimento impõe, sem oferecer-lhes uma formação integral, que lhes permita desmistificar o social.

Conforme Apple (1997, p.103), a seleção do conhecimento a ser distribuído está intermediada pelas relações de poder entre os grupos, que atuam como um fator determinante para a desigualdade no processo da distribuição deste. “Numa economia capitalista, apenas o conhecimento demandado pelos grupos economicamente poderosos deveria ser legitimado nas escolas sustentadas pelo poder público”.

### 2.2.1 OS DOCUMENTOS CURRICULARES: O NACIONAL E OS LOCAIS EM COMPARAÇÃO

A elaboração dos documentos curriculares legitimou as exigências da sociedade globalizada apresentados ao Brasil como medida para estimular o processo de desenvolvimento econômico e social do País.

Ao programar os documentos curriculares, instituiu-se uma seleção de conhecimento e uma proposta de prática pedagógica, nas quais se regulam os processos de *ensinoaprendizagem* e avaliação.

Nesse caso, é possível perceber as escolhas realizadas, as semelhanças e distinções, dando visibilidades às intenções ideológicas e *político-partidárias* que permeiam o processo de distribuição do conhecimento inerente à escolarização.

## 2.2.2 Das áreas de comparação nos documentos

### 2.2.2.1 Conhecimento

O estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram como legítimo. (APPLE, 2006, p. 83).

A organização do conhecimento é realizada por meio das propostas curriculares que são “parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. (APPLE, 1995, p. 59, grifo do autor).

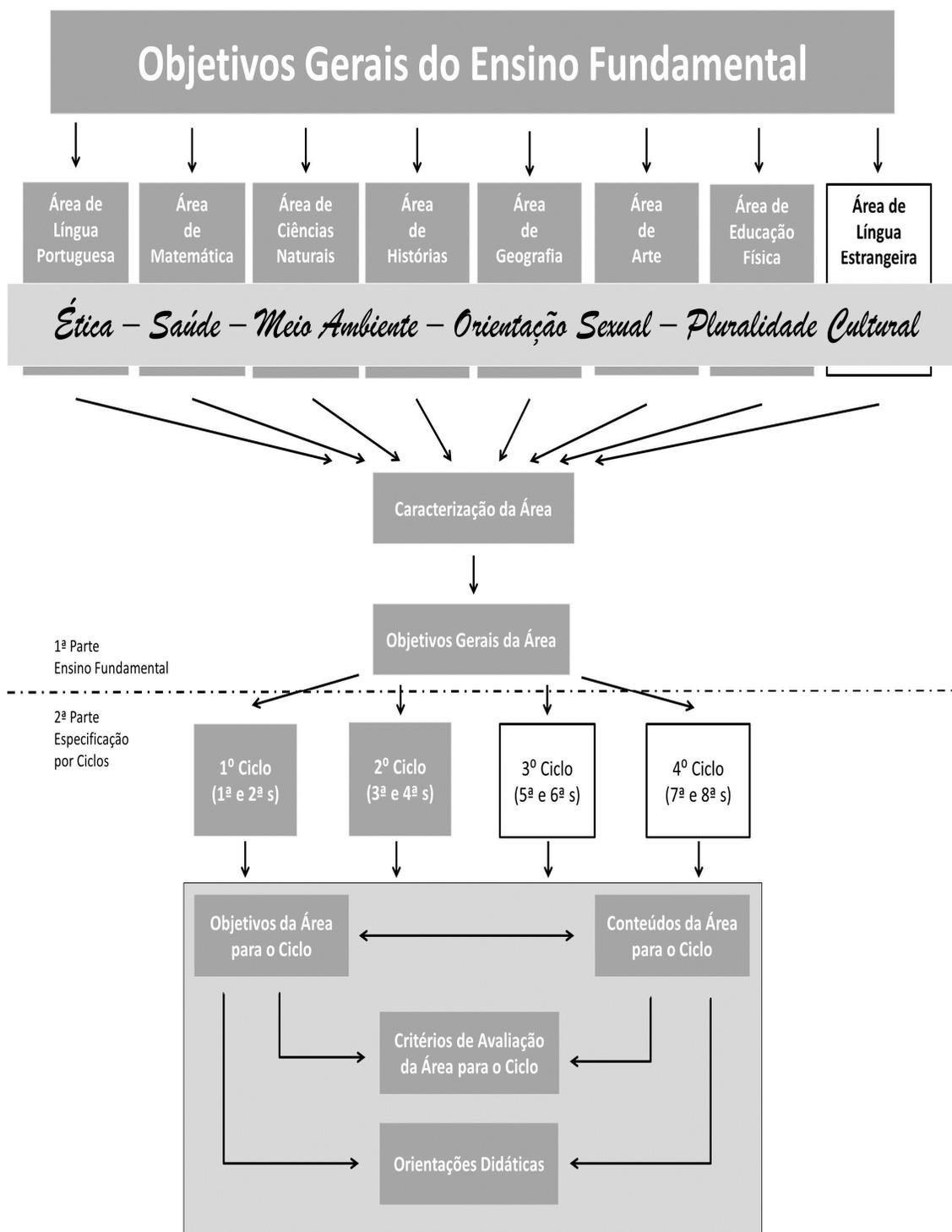
Consideramos que todo o processo de produção da reforma educacional, operado pelo PCNs, deu-se em meio aos interesses da classe dominante em manter sua liderança com a inculcação da ideologia e da hegemonia dominantes, já que a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras, mas refletem a intenção de determinado grupo. O conhecimento considerado como conhecimento legítimo é o resultado de poder e lutas [...]. Assim, educação e poder são termos de um par indissociável. (APPLE, 1997, p.74).

A organização dos PCNs ocorreu como forma de garantir o acesso à “totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social”.

[...] o 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, 1998, p. 27)

Ao organizar a seleção de conteúdos, os PCNs apresentaram áreas de conhecimentos, considerando, no entanto, que essas áreas deveriam estar relacionadas com as questões sociais, organizando a integração delas por meio das problematizações propostas pelos temas transversais, a saber: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, como apresentado na imagem abaixo apresentada pelos PCNs.

Figura 1: Organograma dos objetivos e conteúdos apresentados pelos PCNs.



Fonte: Brasil, 1998.

Ao realizar a seleção desse conhecimento escolar, apresentam-no como capaz de oportunizar aos alunos a compreensão da realidade em que estão inseridos, reconhecendo, assim, seu papel na sociedade por meio das habilidades que ele lhe oferecerá. Tal conhecimento segue sendo reafirmado como significativo e relevante para a formação de um cidadão autônomo e capaz de desenvolver-se plenamente.

Para realizar tal proposição, a escola deve assumir uma nova função social e, na representação de seu papel na sociedade, não basta, apenas

[...] 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. (BRASIL, 1998, p. 28).

Esse posicionamento está orientado pelo fato de a sociedade gerar novas demandas a escola quanto à construção do conhecimento, em função do acelerado desenvolvimento trazido pelas tecnologias. Sugere, portanto, uma prática pedagógica que enfatize

[..] a aprendizagem de 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. (BRASIL, 1998, p. 28).

A garantia do acesso ao conhecimento é uma das preocupações centrais apresentadas, ainda que as condições sociais e econômicas sejam desfavoráveis, aponta para a necessidade de superação dessas. E é com base nesse princípio que se justifica a organização deste referencial curricular nacional comum.

Já o documento curricular “Escola Guaicuru” registra a defesa da socialização do conhecimento nas instituições escolares, as possibilidades concretas da formação de cidadãos ativos e críticos, a partir de uma educação pública de qualidade.

Para organizar a seleção e distribuição do conhecimento, partia da premissa que os alunos já chegavam à escola com conhecimentos adquiridos no convívio com a família e com as outras esferas da sociedade. No entanto, apesar de considerar o conhecimento como uma produção histórica e social, reafirmava a importância da sistematização desses conhecimentos pelo processo de escolarização.

O conhecimento se dá pela inserção do aluno nas práticas sociais que definem os objetos de conhecimentos próprios desta sociedade, e, neste caso, a experiência cotidiana acaba sendo, na verdade, o grande mestre. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 15).

Dessa forma, considera que o processo de aquisição do conhecimento deve ocorrer na perspectiva da totalidade, distanciando-se da fragmentação do conhecimento, garantindo, assim, uma melhor apreensão desses no processo de *ensinoaprendizagem*.

Nessa perspectiva, propunha a organização dos conteúdos em sua totalidade, para efetivar uma prática de ensino mais coerente, em que o conhecimento pudesse ser construído ao longo do processo, respeitando as individualidades. O conhecimento selecionado para ser escolarizado pautava-se nos fundamentos teórico-metodológicos do marxismo, para o qual, por meio do acesso ao conhecimento e uma atuação ele, desvelar-se-iam as estratégias do capitalismo, o que possibilitaria maior compreensão da contradição. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b).

Sua tendência reformista representava os ideais do PT, que lutava para atender as necessidades de uma minoria desfavorecida, podendo interferir na realidade.

A relação entre o conhecimento científico e o conhecimento da realidade do aluno deveria destacar como complementar um ao outro, ao invés de serem apresentados como mais ou menos importantes, já que consideravam que, por meio das relações entre eles, seriam estabelecidas as bases para a construção da possibilidade de intervenção na sociedade.

Diferentemente, o Referencial Curricular (2007), ao aproximar-se da proposta nacional, delineada pelos PCNs, tomou como princípio a organização do conhecimento para atender as necessidades do capitalismo. Em concordância com os princípios do neoliberalismo, apresenta a defesa da organização dos conteúdos, a fim de propiciar competências e habilidades exigidas pelo mercado.

Essa defesa encontra-se assentada na preocupação em subsidiar a práxis do professor para garantir a aprendizagem dos alunos, considerando que a escola é um espaço privilegiado para, por meio da apropriação dos conteúdos, ampliar os conhecimentos, habilidades e competências necessários ao contexto em que os alunos estão inseridos.

Apesar de não conceituar conhecimento, o documento discursa sobre a provisoriedade das informações na atual sociedade e a necessidade de organizar os conteúdos escolares de acordo com as necessidades desse contexto, propondo o rompimento com a distribuição de conhecimento de forma arbitrária, fragmentada, superficial ou memorialística.

Apple (2006) afirma que a organização do conhecimento escolar, em disciplinas, desvela as relações entre poder e cultura, já que dessa forma seleciona-se o conhecimento considerado importante pelas classes dominantes e, também, quais posições sociais e econômicas serão ocupadas pelos agentes escolarizados. Defende, ainda, que essas formas políticas e econômicas estabelecem princípios que organizam nossas vidas num processo de manutenção das desigualdades sociais por meio da reprodução. (APPLE, 2006, p. 75).

Observamos que os interesses *político-partidários* subsidiam as propostas para a educação, aproximando-nos da afirmação “[...] de que o conhecimento escolar é elaborado em meio a conflitos econômicos e ideológicos”. (APPLE, 2006, p. 69).

Dessa forma, o conhecimento assume um papel fundamental para a organização da sociedade em ambas as propostas. Entretanto, apresentam estratégias de seleção de conhecimento contraditório, já que a Escola Guaicuru preocupou-se em organizar sua proposta a partir da fundamentação do conhecimento histórico, confirmando sua proposta de gestão democrática.

De acordo com Moreira (2009, p. 05), “[...] uma educação de qualidade busca propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades como sujeitos históricos e culturais, bem como garantir a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos”.

Os conteúdos da proposta Escola Guaicuru são organizados na perspectiva da totalidade, buscando romper com a fragmentação imposta pela organização em disciplinas descontextualizadas. O Referencial Curricular para a educação básica, no MS, organiza os conteúdos em sequências didáticas, propondo uma práxis criativa que oportunize, aos alunos, desafios concernentes à realidade em que estão inseridos.

Conforme Gonzáles Arroyo (2007), ao organizar os conteúdos por disciplinas, níveis e pela lógica meritocrática, realiza-se uma releitura da tradição curricular, numa lógica de mercado.

A seleção, organização e distribuição do conhecimento devem ocorrer de forma a proporcionar aos alunos a compreensão de sua realidade para, assim, participarem criticamente de sua elaboração. Para tanto, é necessário que estejam contextualizados numa prática reflexiva. (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Evidencia-se, dessa forma, que o conhecimento é apresentado com finalidades diferenciadas pelos documentos curriculares, já que, ao propor a superação da ideologia neoliberal, em busca de democratização do ensino, a proposta do Governo Popular busca

oportunizar o acesso ao conhecimento científico, contextualizando a prática desses alunos para que tenham uma atuação crítica na sociedade.

Enquanto a proposta do PMDB reforça, como ideal de formação, a aquisição de habilidades para atuar no mercado de trabalho e o estímulo à criatividade, dentre outros aspectos capazes de lhes facilitar a adaptação ao modelo atual de sociedade.

### 2.2.2.2 *Ensinoaprendizagem*

A inexistência de um conhecimento aprofundado da realidade escolar por parte dos responsáveis governamentais torna possível que as alterações curriculares tenham, na sua gênese, a crença de que a democracia se cumpre pelo valor social da escola, medido por critérios que não questionam nem o conhecimento oficial nem os processos de aprendizagem dos alunos. (PACHECO, 2003, p. 120).

Como documento norteador, o PCNs propõe a problematização da prática existente, conduzindo o ensino ao aprimoramento, de acordo com a realidade social na qual for inserido. Esse processo visa garantir a autonomia das escolas e professores no estabelecimento dos objetivos, dos conteúdos, da prática pedagógica e da avaliação.

Quanto ao processo de *ensinoaprendizagem*, afirma que os pressupostos pedagógicos devem estar claros ao professor, à medida que consideram que “a prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados”. (BRASIL, 1998, p. 28).

A concepção do processo de *ensinoaprendizagem* consiste num processo que favoreça a relação entre a participação do aluno e a intervenção do professor para auxiliar no desenvolvimento das capacidades do aluno, “[...] o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriabilidade do conhecimento”. (BRASIL, 1998, p. 33).

A garantia de uma educação eficaz, que garanta uma formação cidadã, em que alunos se tornem capazes de atuar criticamente, deve estar pautada não apenas na seleção de conteúdos escolares, mas diretamente em uma prática pedagógica que permita a apreensão desses conteúdos de forma crítica e, ainda, “[...] para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.” (BRASIL, 1998, p. 35).

A prática escolar é definida como “uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo”. (BRASIL, 1998, p. 33). Para tanto, está proposta a ressignificação do processo de *ensinoaprendizagem*, delineada a partir das contribuições da perspectiva construtivista. Perspectiva essa embasada em teorias do desenvolvimento psicológico que organizam a prática escolar para, hipoteticamente, respeitar as etapas/tempo de aprendizagem específicas, podendo, ainda, propor uma avaliação mais precisa desse processo de aquisição do conhecimento.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. [...] não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 39).

Nesse propósito, são oferecidas orientações didáticas para todas as áreas de conhecimento, reforçando os princípios construtivistas de que “o processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho”. (BRASIL, 1998, p. 55).

No que diz respeito aos documentos locais, a Escola Guaicuru, traduzindo uma preocupação central com o conhecimento, conduzia a organização do processo *ensinoaprendizagem* em torno de uma prática concernente aos ideais apresentados nos documentos curriculares locais e, para facilitar esse processo, elaboram sugestões de “como fazer” para garantir uma aprendizagem bem sucedida aos alunos.

[...] Deve-se reconhecer, no entanto, que quem decide curricularmente é quem tem mais poder e quem, de uma forma explícita e/ou implícita, controla tanto a cultura escolar como o processo de ensino e aprendizagem. (PACHECO, 2003, p. 122).

No documento elaborado para a Escola Guaicuru, os organizadores afirmam que

[...] o professor deve ter o cuidado de analisar detidamente as elaborações teóricas, depurando-as de possíveis conteúdos ideológicos adversos, não no sentido de se atingir a teoria pura ou uma verdade absoluta, mas enquanto um conhecimento que possibilite uma leitura ampla e qualificada da realidade e que possa ser utilizada em favor do conjunto da humanidade, e não apenas em favor de determinada classe social hegemônica. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 22).

Consideram que o conhecimento deve ser organizado de acordo com a realidade em que estão inseridos os alunos. Assim, sendo, o ensino perde seu caráter de repetição monótona, adquire sentido prático e atende ao propósito de respeitar as diferenças individuais de ritmos de aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 08).

Para cumprir esse objetivo, sugerem que a prática pedagógica seja orientada pela “totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 40).

Desenvolver a prática pedagógica, sempre a partir do nível de domínio que o aluno apresenta, implica o abandono de mecanismos de reprovação e aprovação nos moldes da avaliação etapista. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 67).

A evidente preocupação em atender aos interesses da camada menos favorecida da população se expressa na proposição da práxis educativa, tendo em consideração a proposição da tomada do conhecimento que o aluno já detém, aproximando os conteúdos escolares da sua realidade.

O documento curricular, elaborado em 2007, reconhece que a garantia do sucesso nesse processo se dá pela articulação entre a produção do conhecimento relevante e sua difusão.

O ato de ensinar é definido, no documento, como um contrato social, que se subdivide em didático, no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, e social, no que concerne às relações entre professor e aluno. O professor e o aluno são vistos, então, como agentes transformadores e transformados, por meio das relações sociais, ao adquirirem novos conhecimentos assimilando-os à sua prática social.

Registram, também, que “[...] o professor se insere na sociedade como elemento participativo, atuante, capaz de exercer papel ético e político, face às crescentes mudanças de todas as esferas sociais”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 11).

O professor organiza as situações de aprendizagem e, por isso, deve ter competência e autonomia para mediá-las de forma a facilitar a apreensão dos conteúdos. Então, “[...] é tarefa do professor, desenvolver situações de aprendizagem diferenciadas e estimular a articulação de saberes e competências”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 25).

A relação professor-aluno é uma das questões centrais na proposta do governo peemedebista, que vê o aluno como o ator principal desse processo, “[...] sendo assim é tarefa do professor desenvolver situações de aprendizagem diferenciadas e estimular a articulação de saberes e competências”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 25)

Portanto, é fundamental que o professor conheça as etapas do desenvolvimento de seu aluno, suas capacidades intelectuais e afetivas, podendo interferir nesta relação preparando esse aluno para um processo de aprendizagem permanente.

A educação precisa ser, cada vez mais, de dedicação, de criatividade e compromisso com um ensino que prepare o educando a aprender a aprender, pois só a educação liberta para a vida e constrói a verdadeira cidadania. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 05).

Esse processo de aprendizagem deve compreender três etapas, a saber:

- a) A aquisição da nova informação, neste momento as informações que o educando já possui são confrontadas, substituindo-as ou opondo-se a elas.
- b) A transformação: ocorre quando o aluno manipula o conhecimento adaptando-o a novas tarefas.
- c) A avaliação: em que se verifica a manipulação das informações conforme a tarefa.

Deve, além disso, considerar a possibilidade de elaborar situações-problemas que levem o aluno a descobrir o prazer da aprendizagem, como uma atividade eficiente, que possibilita a aquisição de novas competências e habilidades.

Para consolidar essa proposta, parte-se do princípio que as sequências educativas são importantes no ato de ensinar e aprender. E que elas devem ocorrer e decorrer de uma prática criativa de sentido de novos significados para o mundo, não apenas um acréscimo de informações. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 12).

Diante das transformações que a sociedade sofre, o professor deve pensar sua prática, a fim de permitir aos alunos o processo contínuo de aprendizagem, articulando saberes e competências, para que esses alunos participem ativamente da sociedade.

Ao organizar os conteúdos por componentes curriculares, ressalta-se a necessidade de o professor trabalhar com o pensamento lógico, com as relações e representações que constituem o conhecimento para, dessa maneira, transformar a sociedade.

A atuação dos professores no processo de *ensinoaprendizagem* em ambos os documentos recebe destaque, pois apresentam o professor como peça fundamental no processo de aquisição do conhecimento, devendo estimular os alunos a superar os desafios que encontrarão no âmbito escolar.

No entanto, as proposições estão fundamentadas em perspectivas contraditórias, já que, na Escola Guaicuru, o conhecimento deve conduzir à reflexão e crítica, enquanto no

Referencial Curricular, evidencia-se a preocupação com a capacitação dos alunos para atender às necessidades da sociedade.

### 2.2.2.3 Avaliação

Os processos avaliativos são verdadeiros aliados da construção do conhecimento, e professor e aluno podem, por meio disso, aprimorar o processo de aquisição de conhecimento. Segundo Pacheco (1995), a compreensão dos processos avaliativos justificam os processos de *ensinoaprendizagem*.

A avaliação nos PCNs é vista como um instrumento para colaborar com a orientação da prática, a fim de facilitar o processo de *ensinoaprendizagem*, na medida em que dá condições de verificar, durante o processo, os conhecimentos que o aluno já adquiriu, permitindo uma interferência nesse processo.

Para realizar a avaliação, na perspectiva construtivista, o professor deve fazer uso dos diferentes instrumentos avaliativos, considerando que os alunos fazem apropriações diferenciadas de acordo com suas aptidões. O documento apresenta formas diversificadas e, ao mesmo tempo, complementares nesse processo:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, o caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;
- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos. (BRASIL, 1998, p. 57).

A avaliação constitui-se, assim, num processo contínuo, e sua finalização depende da clareza dos objetivos propostos na prática pedagógica para o professor e os alunos, que,

conhecendo tal proposição, adquirem condições de interferir positivamente nos esforços na elaboração do conhecimento, reforçando a relação intrínseca entre o conhecimento, o processo de *ensinoaprendizagem* e avaliação.

A proposta da Escola Guaicuru apresenta uma defesa da avaliação como aliada ao desenvolvimento do aluno. Acrescenta, também, que, para que a avaliação em educação se dê de forma consistente, é necessário levar em conta todos os aspectos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem*.

A avaliação de ter como objetivo principal verificar se os aspectos metodológicos se encontram o mais perfeitamente adequado para a consecução dos objetivos propostos e, dada essa verificação, tomarem-se as decisões no sentido de conservá-los ou modificá-los. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 55).

Devendo ocorrer durante todo o processo de aprendizagem visa aferir a apreensão dos conhecimentos podendo interferir na prática, a fim de modificar essa prática para atender as necessidades encontradas nesse período. “A avaliação visa detectar o nível de aquisição de determinados fundamentos ou conceitos bem como os tipos de dificuldades mais comuns”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 55).

Já que é considerado parte do processo de aprendizagem, deve contemplar os objetivos propostos, tendo em vista que

[...] a avaliação assumirá a função de detectar os níveis de apropriação realizados pelo aluno (e traduzidos nas suas produções), de modo a orientar o professor na continuidade do trabalho, com a preocupação de proporcionar a aquisição consistente dos conteúdos. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 22).

Essa autonomia concedida aos Estados permitiu que a gestão do PT, ao elaborar sua proposta, se distanciasse das formas de avaliação propostas pelos PCNs, almejando, por meio da avaliação, ultrapassar os limites da meritocracia e da padronização imposta pela política curricular.

Considerando a avaliação como processo de extrema importância para o processo de escolarização, o Referencial Curricular para a Educação Básica apresenta estratégias para realizar essa etapa do processo de *ensinoaprendizagem* com êxito.

Conhecer o aluno e seus processos de aprendizagem é fundamental, já que [...] avaliar é um ato de apreciar e analisar o mérito de alguém na escola [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 31).

Portanto, uma avaliação que busque conhecer aquilo que os alunos conhecem pode auxiliar no processo de organização da didática, oportunizando aos alunos melhores condições de aprendizagem.

[...] dois aspectos precisam ser refletidos no processo de avaliar: o primeiro consiste na necessidade de transformação da prática avaliativa em prática de aprendizagem e o segundo consiste no entendimento da avaliação como condição de intervenção na prática para o redimensionamento do processo de ensino aprendizagem com vista na melhoria do mesmo. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 32).

Para além da realização de testes, “avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura, devendo, portanto, ocorrer dentro do processo pedagógico”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 31).

A avaliação, para a Escola Guaicuru, apresentava-se como uma forma de aprimoramento da práxis, tendo como foco alcançar as melhores estratégias de ensino por meio da averiguação dos conhecimentos já apropriados pelos alunos.

Já para o Referencial Curricular (2007), a avaliação serve como parâmetro para classificar, destacando princípios como a meritocracia. Os resultados alcançados são utilizados para valorar os esforços de modo a garantir a manutenção da meritocracia, que ao ser reproduzido no mercado de trabalho favorece a manutenção do sistema.

Percebemos que os desenhos dos processos avaliativos, encontrados nas propostas, apresentam contradições, considerando as intencionalidades definidas para a aquisição do conhecimento. Assim, a avaliação deve favorecer o processo de *ensinoaprendizagem*, oferecendo aos alunos condições de compreensão de suas dificuldades e, dessa forma, a superação de suas limitações.

Apesar de ambos os documentos perceberem a avaliação como uma forma de reorganizar o processo de *ensinoaprendizagem*, o Referencial Curricular preocupa-se, primordialmente, em alcançar melhores resultados na atuação dos professores, alunos e gestores, reforçando os princípios da meritocracia.

### 3 NOTAS FINAIS (OU POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS - MATO GROSSO DO SUL (2000 e 2007))

A realidade escolar, como parte da realidade social, não se muda nem pela boa vontade dos professores nem pelos decretos do governo. Não basta, como se poderia pensar, que os professores compreendam, amem a classe operária e desejem a salvação escolar de seus filhos para que desapareçam as divisões sociais na escola. Os obstáculos encontrados não têm sua origem na "resistência à mudança dos professores" ou na "força de inércia do sistema": devem-se muito mais fundamentalmente às **funções sociais reais do sistema escolar nas sociedades burguesas**. (BAUDELLOT, 1991, p. 36, grifo nosso).

De posse das análises construídas nos Capítulos I e II, desta Dissertação, foi possível depreender que o conhecimento escolar é desigualmente distribuído entre as classes e os grupos sociais. Tal distribuição não torna menos importante sua significação moral e sua eficácia política, nos diferentes momentos estudados.

Em que pese as diferenças desses momentos, um longo discurso sobre a igualdade de oportunidades, que os conhecimentos escolares tornariam possíveis, esteve presente em todos os documentos, ao mesmo tempo em que eles estiveram fundados em um currículo, independente das disposições político-partidárias, encaixado nas ingenuidades pedagógicas.

Estamos circunscrevendo essas ingenuidades na própria contradição do processo, ou melhor, se é a partir do conhecimento que se dispõe sobre a distribuição seletiva do conhecimento escolar, parece ser impossível ignorar que a escola não tem o poder de redimir pelo conhecimento, não podendo, portanto, ser redentora das mazelas econômico-sociais.

Para Apple (2006, p. 83, grifo do autor), uma das estratégias dessa contradição *per se* da distribuição desigual, está em colocar que o acesso ao conhecimento tem o poder de capacitar as pessoas para produzir e acumular bens. E esse acúmulo parece ter se tornado o principal objetivo na organização da sociedade e da escola, uma vez que os conteúdos escolares são patrimônios histórico-sociais.

As políticas curriculares têm sido responsáveis pela promoção da desigualdade, ao responder aos interesses neoliberais, impondo uma homogeneidade, por meio da educação, como forma de garantir a igualdade de oportunidades. No entanto, ao atender os interesses do

mercado, assegurados pelos princípios do neoliberalismo, a educação tem caminhado para aprimorar a produtividade, inserindo os agentes do campo da educação, num processo de competitividade.

Sendo, assim, a educação passa a oferecer uma formação unilateral, que atende aos interesses das classes dominantes, esvaziada de consciência e impregnada de valores e ideais eleitos como apropriados.

Consideramos que os documentos curriculares, nacional e local, ao organizarem a seleção dos conteúdos e regularem a prática pedagógica, dificultam a socialização do conhecimento capaz de propiciar a formação de uma identidade crítica. Assim, a educação escolar, ao invés de atender aos desafios de uma formação que garanta a igualdade de oportunidades, tem contribuído para a manutenção das desigualdades sociais.

As singularidades, inerentes ao processo de construção dos documentos curriculares estudados, como políticas de governos distintos, delineadas por força de interesses político-partidários, são semelhantes na tradução da emancipação, pelo acesso aos conhecimentos na escola, das classes populares. Silva (1992, p. 85) já apontava que tal tradução trazia um equívoco na essência, pois o chamado ‘papel transformador da escola’ encontra uma barreira ainda mais desafiadora, considerando que se a escola não é responsável diretamente pela reprodução social, não pode ser então a fórmula para transformar da sociedade.

Dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, publicados pelo Governo Federal, aos documentos curriculares locais, publicados por duas gestões em oposição, assistimos a imposições de novos rumos e à abertura de novos espaços para considerações acerca do papel do Estado, na determinação das conjunturas escolares. Isso posto, esses documentos parecem representar e conjugar as exigências do mundo que os cerca, determinados pelo contexto a que se atrelam e delimitados pelas forças e circunstâncias participantes do seu processo de criação e disseminação, bem como das perspectivas de condução do conhecimento.

Assim, objetos de reforma educacional, os documentos nacionais e locais revelaram o envolvimento com as relações de poder, pois, ao se constituírem como “oficial”, definiram o que podia ser considerado conhecimento e qual seria o valor cultural válido e representativo proporcionado pelo acesso a ele.

Essa consideração pode ser entendida como o cenário ideal para a manutenção do poder, no qual se instituem as relações escolares e sociais. Essa manutenção está fundada nos

interesses da classe dominante, ao inculcar, por meio de suas ações, gostos, valores e ideias que contribuem para a organização da sociedade, instaurando relações desiguais.

A educação, nesse sentido, apresenta-se como reprodutora das desigualdades e da ideologia dominante, em um espaço em que indivíduos e grupos são submetidos a determinadas situações que delimitam as disposições culturais, às quais os agentes serão expostos.

Se a estrutura que a classe dominante impõe como legítima aos dominados é aceita, considera-se que o grupo dominado entende que a falta do domínio da alta cultura e o insucesso econômico os condiciona à subordinação e, dessa forma, eles aceitam as imposições sem maiores questionamentos.

E por se reconhecer a capacidade que o conhecimento tem de emancipar as pessoas, ele tem sido conservado sobre o domínio de poucos para atender aos interesses daqueles que já detêm o poder.

O que temos assistido, no campo educativo, são demonstrações de poder e negociações impostas pela classe dominante, que, na luta pela manutenção do poder, tem estabelecido regras aos jogos sociais e simbólicos que ocorrem no interior dessa classe.

Os modelos de economia e/ou política bem sucedidos são tomados por empréstimo pela educação para forjar agentes sociais capazes de agir de maneira organizada na sociedade. Então, o conhecimento assume um valor diferenciado, sendo destinado, de acordo com os interesses pertinentes, à classe dominante; a capacitação técnica para os trabalhadores e a formação intelectual para os filhos dos ricos.

Os processos de legitimação de uma cultura dominante estão imbricados no processo educativo, visto que a educação produz disposições que privilegiam a apreciação de estruturas mentais e sociais capazes de produzir um valor diferenciado ao capital pertencente à classe dominante.

Essas estruturas sociais possuem o poder de inculcar uma visão de mundo, que vem sendo organizada por meio da escolarização e que se manifesta aos que estão na condição de subordinação, aceitando as condições e as regras como naturais e instaurando uma violência simbólica.

Esse sistema social organiza poderes e privilégios hierarquicamente, evidenciando como os capitais culturais e econômicos, em função de distribuição desigual, podem posicionar um indivíduo de diferentes maneiras nas classes a que pertencem.

Todo capital possibilita a aquisição de determinados símbolos, dando acesso a certos conhecimentos específicos e permitindo aos agentes sociais a recompensa do jogo, assim acontece com o capital cultural distribuído de forma desigual, por meio da educação, legitimando a dominação social.

Os documentos curriculares são parte desta legitimação por serem elaborados a partir de intencionalidades existentes na distribuição do conhecimento. O modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento formal reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social. (BERNSTEIN, 1986, p.149).

A uniformização do conhecimento escolarizado, por meio de disciplinas isoladas, faz com que os conteúdos apareçam fragmentados, impossibilitando aos alunos estabelecerem relações com sua realidade. “As escolas são uniformemente projetadas para impor um modelo cultural dominante e inquestionável”. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 83).

A secundarização da cultura popular impossibilita o domínio do conhecimento, fazendo com que as competências e habilidades, adquiridas pela classe trabalhadora, qualifiquem-na para ocupar papéis sociais de menor importância. O processo de uniformização ocorre por meio da seleção de conhecimentos, pela imposição de conteúdos escolares, e das concepções de mundo de grupos dominantes.

A elite dominante sempre tentou influenciar a produção e orientação do conhecimento por meio do uso, até mesmo da manipulação de dados supostamente científicos para favorecer certas perspectivas ideológicas. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 89).

As questões de desigualdade foram impostas como naturais<sup>1</sup> pela ideologia dominante, justificadas pela cientificidade dessas e passando, cada vez, mais a fazer parte dos documentos curriculares, impossibilitando a criticidade dos alunos, sob determinados fatores. O processo de naturalização constitui a marginalização da diversidade cultural, já que há uma imposição da cultura dominante como superior e aqueles que não se adaptam a elas são considerados incapazes, favorecendo os processos de hegemonia social, mantida por meio dos aparelhos repressivos do Estado, (ARE) utilizando a força para a coação da sociedade e dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), que realizam a manutenção da hegemonia ideológica da classe dominante. (ALTHUSSER, 1985).

---

<sup>1</sup> Para Torres Santomé (2010), essa naturalização é parte da estratégia de manutenção das injustiças geradas por meio das ideologias dominantes.

A educação, atuando como Aparelho Ideológico do Estado, por meio dos documentos curriculares, implantou ações, como a legitimação e regulação da educação, defendendo que o estabelecimento de um currículo mínimo ofereceria maior qualidade, somado a outras ações, tais como, a descentralização apenas na ação prática.

Essa organização do conhecimento corresponde aos interesses da sociedade capitalista para a formação dos indivíduos, reproduzindo, dessa forma, as relações de dominação do sistema econômico e social. Para Apple (2006, p.113), “o currículo escolar poderia criar um consenso de valores que era o objetivo de sua política econômica e social”, sendo, assim afirmarmos que há uma relação de controle sobre a sociedade por meio da educação hegemônica.

No entanto, a forte atuação do Estado, na seleção do conhecimento, organiza a estrutura curricular em programas que especificam os objetivos e competência a serem adquiridos por meio de currículo local, orientado por uma proposta nacional.

A seleção do conhecimento possui um papel central na elaboração das reformas curriculares, considerando as relações de poder existentes na aquisição do conhecimento. Essas mudanças no sistema educacional preocuparam-se com os aspectos políticos e econômicos favoráveis ao desenvolvimento da sociedade capitalista, modificando os ideais educativos, para atender aos interesses das elites.

O governo de Mato Grosso do Sul, ao elaborar sua proposta, Escola Guaicuru - Vivendo uma nova lição, realizou diversas críticas às políticas educativas que se concretizara até então. Questões como o fracasso escolar, a dominação e a exclusão da população menos favorecida economicamente, além da população indígena, dos trabalhadores rurais e portadores de necessidades especiais aparecem em evidência nas discussões propostas pelo documento.

O governo popular objetivava, por meio de sua proposta curricular, superar as práticas educativas reproduzidas até o momento, e que consideravam como legítimos os aspectos economicistas, favorecendo as relações de desigualdades sociais e que, por meio da educação, transforma a sociedade. Para tanto, propuseram uma organização do ensino a ser elaborado coletivamente, estimulando a participação democrática no campo educativo.

Observamos que o documento afirmava que o acesso pleno ao conhecimento estava condicionado ao modelo de sociedade capitalista; por isso, apenas as classes dominantes poderiam apropriar-se dessa “mercadoria” (a maneira como é vista a educação). Nesse

contexto de análise, sugeria, como condição para a superação desse problema, a socialização do conhecimento nas escolas públicas.

Mais do que conhecer os conteúdos ou mesmo memorizá-los, os alunos deveriam compreendê-los. No entanto, a compreensão do conteúdo só poderia ser eficiente se, aos alunos, fossem apresentados os conceitos que definiam e relacionavam-se com sua participação na sociedade. Para alcançar tal proposição, defendia a prática da totalidade de ensino como forma de oferecer um sentido prático ao processo de aprendizagem, sem desprezar as individualidades de desenvolvimento de cada aluno.

Entretanto, considerava os fatores relacionados à questão de empregabilidade, sem desvincular o conhecimento das práticas históricas e sociais, dando, à educação, a responsabilidade pela capacitação dos agentes sociais. Nesse caso, a educação era tida como um instrumento capaz de possibilitar uma atuação crítica dos alunos, na sociedade, ao oportunizar o acesso à socialização do conhecimento científico e social.

Partindo da premissa de que as experiências adquiridas nas relações com o outro estimulam o processo de educação como uma produção social, que deve estar relacionada ao cotidiano dos alunos, oportunizava o acesso a conhecimentos que tivessem uma representação teórica.

Denunciava as relações de reprodução das desigualdades, entrelaçadas ao sistema capitalista, propondo uma reflexão acerca da sistematização e seleção do conhecimento considerado legítimo pela classe dominante, contestando, inclusive, as ideologias (neo)liberais sobre a liberdade e a igualdade de oportunidades que, supostamente, está para todos.

Apesar de considerar as questões sobre o fracasso da escola relevantes, afirmava que a educação pública era um bem inestimável para a classe trabalhadora, por isso, propunha a atuação do Estado para além da produção de resultados quantitativos, já que os investimentos em educação só podiam ser observados em longo prazo, contrariando a lógica imediatista do mercado capitalista.

Ao considerar a prática pedagógica, reforçava as preocupações que professores devem ter com as ideologias que estão enredadas à seleção e organização do conhecimento ou mesmo dos métodos escolhidos.

Antes, para atuar criticamente, professores, pais e alunos devem conhecer a organização da sociedade capitalista e reconhecer a qual classe social pertence, podendo melhor compreender os jogos a que estão submetidos e atuando contraditoriamente a eles.

Quanto à prática do professor, afirma que “há especificidades de conteúdo e de metodologia em cada disciplina ou área de conhecimento, e mesmo em cada conteúdo ou aspecto dele.” (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 23). Portanto, o professor deve estar atento e “não se deixar imobilizar por uma metodologia fixa, abstrata, com aparente validade para todas as disciplinas e todos os conteúdos”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 22). A relação entre aluno e professor é outra característica fundamental no processo de *ensinoaprendizagem*.

A busca pela qualidade da educação também é um dos objetivos perseguidos pela proposta do governo popular, no entanto, o que entendem por educação de qualidade diferencia-se das propostas neoliberais, tem em vista não apenas a capacitação para o mercado de trabalho, mas, sim, a formação para a vida, capaz de tornar autônomo o cidadão, ligada às questões sociais e não apenas de desenvolvimento econômico.

Critica a maneira como os conteúdos escolares têm sido apresentados, afirmando que essa organização “[...] gera uma fragmentação acentuada do conteúdo, que passa a ser repetido em casa série, acrescido de mais alguma informação”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p.04)

A defesa do critério de totalidade é afirmada no fato que os conteúdos selecionados devem ser apresentados a partir de seus fundamentos, ou seja, por meio das relações entre os dados do objeto do conhecimento e aplicados aos fatos da realidade.

O trabalho com os conteúdos escolares, nessa proposta, permite que os mesmos fundamentos sejam revistos em diversas situações, proporcionando uma aprendizagem contínua. Nesse caso, as condições de aprendizagem permitem uma avaliação processual, evidenciando os fundamentos dos quais o aluno já se apropriou.

O documento de 2000 apresenta quatro eixos articuladores, independentes da área de conhecimento, a saber:

Formação científica: Inclui todos os conhecimentos para a compreensão dos processos da natureza e da sociedade. Seu objetivo é superar os conceitos de senso-comum por meio da ciência, instrumentalizando a aluno para atuar de forma eficaz e autônoma.

Formação ético-política: tem o intuito de oferecer acesso a valores morais e espirituais, a fim de desnaturalizar demais valores que contribuem para a desagregação social e o esclarecimento ao povo sobre os direitos e deveres do cidadão.

Formação ambiental, levar o aluno a refletir sobre o uso racional, responsável e equilibrado dos recursos naturais.

Formação estético-cultural, Desenvolver uma compreensão mais elaborada sobre as varias expressões culturais, dando condições de acesso às produções artístico-culturais que representam a cultural nacional.

No entanto, reforça a ideia de que, diferentemente dos PCNs, tais eixos não devem ser vistos como Temais Transversais, trata-se, porém, de “observar que os conteúdos escolares naturalmente se inscrevem em algum ou alguns desses eixos, e desenvolver pedagogicamente esta implicação”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 16).

Ao propor a organização do conhecimento como totalidade, também problematiza a forma como ocorre a avaliação, afirmando que uma organização de conteúdos, na perspectiva de totalidade, deve prever os vários níveis de domínio de cada conteúdo, permitindo ao professor planejar suas atividades pedagógicas, de acordo com as produções dos alunos.

O processo de avaliação para o documento de 2000 deve oferecer ao professor, durante o processo de aprendizagem do aluno, subsídios para a elaboração de sua prática pedagógica, oportunizando ao aluno o acesso aos conteúdos em que apresentaram menor domínio e colaborando, dessa forma, para uma aprendizagem bem sucedida.

Ao considerar os interesses da sociedade, reafirma o compromisso mundial de propiciar a universalização da educação básica, no entanto, parte da premissa de que a educação ofertada deve ser organizada a partir dos interesses da sociedade, oportunizando a preparação dos alunos para atuarem criticamente na cultura, da política em busca do progresso coletivo. Organizaram sua proposta para oportunizar um acesso ao conhecimento e à cultura, que permita aos agentes a ampliação de suas capacidades, sem desconsiderar, no entanto, a preparação para o trabalho, mas partindo do princípio da educação associada ao contexto histórico e social.

Já o documento curricular de 2007, ao organizar sua proposta pedagógica, considera a necessidade de oferecer uma educação de qualidade, capaz de responder às “rápidas transformações e inovações globalizadas”, considerando a provisoriedade dos conhecimentos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

O Referencial Curricular apresenta o educador como mediador do processo de aprendizagem, definindo-o como “[...] elemento participativo, atuante, capaz de exercer papel ético e político, face às crescentes mudanças de as esferas sociais.” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 11).

Propõe que o professor considere “[...] o que o aluno já sabe e o que ainda se faz necessário saber; as formas de pensamento que ele dispõe para a construção e elaboração do conhecimento”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p.11).

O documento apresenta, como compromisso do professor, conduzir os alunos a situações-problema em que eles possam, por meio do desafio da aprendizagem, desenvolver habilidades e competências, favorecendo seu desenvolvimento, já que “a competência permite a mobilização de conhecimentos, atitude e capacidades para que se possa enfrentar determinada situação, selecionando recursos, num momento e na forma adequada”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 25).

A organização do conhecimento, no Referencial Curricular, dá-se por áreas em que são apresentadas orientações pedagógicas, visando oferecer ao professor condições de realizar um trabalho criativo, superando obstáculos e mantendo-se atualizado. Conhecer a forma como os alunos aprendem é fundamental no processo de *ensinoaprendizagem* e, conseqüentemente, da avaliação.

Essa proposta de organização da prática do professor é inerente a ambos os documentos, desvelando a valorização das ações pedagógicas no processo de distribuição do conhecimento. A ênfase dada ao processo de *ensinoaprendizagem* distancia as propostas das discussões acerca da organização curricular, dos interesses que permeiam a seleção dos conhecimentos e consolida-se por meio do controle por avaliações públicas. Dessa forma, apresentam a prática pedagógica como garantia ao sucesso do processo de escolarização.

Se, por um lado, a proposta de 2000 tinha por objetivo uma educação de qualidade para todos, por meio de um projeto político contra-hegemônico, oferecendo acesso a um conhecimento oferecido na perspectiva da totalidade, preocupando com a realidade social dos alunos, por outro, não problematiza a seleção do conhecimento oficial, organizado nos PCNs, evidenciando a preocupação com as escolhas metodológicas dos professores como garantia do sucesso no processo de *ensinoaprendizagem*.

Esse enfoque dado à prática pedagógica reforça a nossa hipótese sobre a organização curricular a partir de conteúdos que representam um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos.

Por fim, no estudo sobre documentos curriculares, na perspectiva de que traduzem, expressam e/ou retratam uma **política de distribuição do conhecimento**, consolidamos a percepção de que esses se tornam um instrumento de grande importância no palco das lutas sociais, dos conflitos de classe, uma vez que, no processo de distribuição dos conhecimentos,

estão delineados os aspectos culturais e a ideologia que será comunicada, apresentada e assimilada por uma nação, no nosso caso, uma região e, dessa forma, têm papel crucial na formação sociocultural das identidades dos indivíduos e de suas experiências educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental no Brasil**. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BALDUINO, M. A. C. **A concepção da gestão democrática educação no estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de1991-2002**. 2003. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

BAUDELLOT, C. A sociologia da educação: Para quê? **Teoria & Educação** n. 3. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 29-42

BERNSTEIN, B. Estrutura do conhecimento educacional. In: DOMINGOS, A. M., BARRADAS, H., RAINHA, H., NEVES, I. P. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 23 mar 2012.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. [Documento Introdutório]**. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CURY, A **Educação básica no Brasil.** Educação e Sociedade, v. 23, n. 80 esp., p.169-201, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1996.

FERNANDES, C. O. FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação;** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007

FIGUEIREDO, Ireni. Marilene, Z. **A política educacional no contexto da reforma do estado brasileiro.** Campinas, São Paulo: 2001.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZÁLES ARROYO, M. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 2, nº 22, 1997, p. 16-46.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer;** 2007. Disponível em:< <http://www.gestiopolis.com/Canales4/ger/avaliacao.htm>.> Acesso em 11 jun. 2012.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo:** Currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada.** Brasília: MEC/Inep, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul.** Série Fundamentos Político-pedagógicos, Cadernos da Escola Guaicuru, n. 1, Campo Grande, 1999.

- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos do Currículo**. Caderno Temático da Série Constituinte Escolar. Campo Grande: SED, 2000a.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental**: governo popular de Mato Grosso do Sul. . Série Fundamentos Político-pedagógicos, Cadernos da Escola Guaicuru, n. 1. Campo Grande: SED, 2000b.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica** (Ensino Fundamental). Campo Grande: SED, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.
- MOREIRA, A. F. B. Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas. *In*: Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares — **Políticas Curriculares**: caminhos para flexibilização e integração. Braga, Portugal, 2000. p. 21-43.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. Currículo, políticas educacionais e globalização. *In*: PACHECO, J. A. (org.). **Políticas de integração curricular**. Braga, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 99-126.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995
- PACHECO, J. **Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PACHECO, J. A. **A resignificação do currículo em contextos de globalização**. Portugal: Universidade do Minho, 2002.
- PACHECO, J. A. **Propostas curriculares**: referências para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: Para a compreensão crítica da educação. Portugal: Porto Editora, 2005.
- PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Vozes: Petrópolis, 1974.
- ROBERTSON, S.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. *In*: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. **Seleção do conhecimento escolar**. Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Curriculo.pdf>>. Acesso em 24 maio 2012.

SANTOS, L. L. C. P. **Políticas públicas para o ensino fundamental**: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). Educ. Soc., Set 2002, v. 23, n. 80, p.346-367.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia da educação comparada em transição. In: SOUZA, D.; MARTINEZ, S. (Org). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Editora Xamã, 2009, p. 137-166 .

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, F. C. T.. **Observatório de Cultura Escolar (5)**: estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008). Campo Grande: CNPQ, PROPP, 2009.

SILVA, T. T. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. **Teoria & Educação** n. 5. Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 133-148.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13 ed. Petropolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M. M.C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J. L. (Org.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

TORRES-SANTOMÉ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRES-SANTOMÉ, J. O cavalo de Tróia dos conteúdos curriculares. In APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Currículo e espaço**. Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Curriculo.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: M. Fontes, 1984.

YOUNG, M. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.