



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARICLEI PRZYLEPA

**CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E DE PARTICIPAÇÃO NAS
POLÍTICAS CURRICULARES PARA O MUNICÍPIO DE DOURADOS
(1997-2004): AVANÇOS E FRAGILIDADES**

**DOURADOS
2013**

MARICLEI PRZYLEPA

**CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E DE PARTICIPAÇÃO NAS
POLÍTICAS CURRICULARES PARA O MUNICÍPIO DE DOURADOS
(1997-2004): AVANÇOS E FRAGILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

**DOURADOS
2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

375.000981 Przylepa, Mariclei.
P973c Concepção de currículo e de participação nas
políticas curriculares para o município de Dourados
(1997-2004) : avanços e fragilidades / Mariclei
Przylepa – Dourados-MS : UFGD, 2013.
150 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.
Dissertação (Mestrado em Educação)
Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Currículos – Dourados. 2. Política educacional.
I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariclei Przylepa

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E DE PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O MUNICÍPIO DE DOURADOS (1997-2004): AVANÇOS E FRAGILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - Orientador

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura:_____

Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Assinatura:_____

Prof.^a Dr.^a Alaide Maria Zabloski Baruffi

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura:_____

A minha família amada e valorosa:

- meus pais, Ana e Vadislau, por acreditarem no meu sonho e não medirem esforços para sua realização;*
- ao meu irmão, Dorival, que desde a infância caminha junto comigo e quem posso contar;*
- a minha cunhada, Marinês, pela amizade e companheirismo construídos ao longo dos anos;*
- aos meus sobrinhos: Deyse (afilhada) pessoa batalhadora e dedicada à família*
- e Stéfano exemplo de luta, coragem e superação.*

Ao meu orientador, Dr. Paulo Gomes Lima, por acreditar que juntos poderíamos tornar esse sonho uma realidade.

É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer Não a burocratização da mente a que nos expomos diariamente."É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. Não deixe que o medo do difícil paralise você". Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o meu pastor, restaurando as forças de minha alma na travessia do vale solitário do conhecimento e por ter sido o meu refúgio e a minha fortaleza nos momentos de tribulação vividos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, meu mestre, um educador que me ensinou que a humildade e a sabedoria caminham juntas para aqueles que possuem amor no fazer e que a injustiça não faz parte da postura de um valoroso educador e que construir conhecimento é tarefa para gigantes, porém, todos os educandos são gigantes se acreditarem e todos os sonhos são válidos e legítimos se forem significativos para o ser humano.

Aos professores do mestrado, que contribuíram com reflexões que aprofundaram e qualificaram meu saber educacional, em especial aos da linha de políticas: Maria Alice Aranda, Elisângela Scaff e Alaíde Baruffi, que contribuíram significativamente na construção desta pesquisa.

Ao Prof. Antonio Bosco de Lima, por aceitar participar da minha banca, pelas contribuições significativas na qualificação e por ter se colocado a disposição através de diálogos que clarificaram meu objeto de estudo.

À Prof^a Alaíde Maria Zabloski Baruffi, por aceitar participar da minha banca e, principalmente, por acreditar nos esforços e capacidades dos educadores que trabalham com a educação básica nas escolas municipais de Dourados – MS.

Ao Grupo de Estudo Estado, Políticas e Gestão da Educação/GEPEGE, pelos estudos teóricos e pelas aprendizagens proporcionadas.

Aos coordenadores e professores da Rede Municipal de Ensino, participantes da pesquisa, que dispuseram do seu tempo contribuído com suas experiências, saberes e vivências para tornar o meu trabalho mais consistente e coletivo.

Aos colegas de turma, pelas discussões, reflexões e construções que muito contribuíram nessa minha caminhada, principalmente as amigas Ana Paula e Jullie, pelas reflexões, repasse incansável de informações, produções e pela amizade construída. À colega Mda Eliane, pelos materiais fornecidos e pelas conversas nas viagens realizadas.

Às eternas amigas de luta: Sonia, que participa da minha caminhada como pessoa e educadora, incentivando, orientando e contribuindo; Luciene, Dirce, Ezilma, Janete, Ramona e Vera, pela amizade sincera, desabafos e festas, que me ajudaram a seguir quando as forças se esvaíam pelo cansaço das lutas contra a maré.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as políticas curriculares do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS, quanto à concepção de currículo e de participação, no período de 1997 a 2004. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada pela revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo. Como referencial analítico, adotou-se a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992) e seus colaboradores por possibilitar compreender a política curricular a partir do contexto macrosocial até o contexto microssocial. As análises do contexto do texto demonstraram que a gestão educacional municipal no período de 1997 a 2000 foi construída balizada pela participação consultiva a segmentos da escola e a política curricular incentivava a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais como fundamento único para o planejamento e desenvolvimento das atividades fim da escola, numa concepção de currículo centrada em competências e habilidades. No período de 2001 a 2004, a gestão educacional, pela via da Reorientação Curricular, objetivou a construção de um currículo dialógico, problematizador e próximo das solicitações locais. O contexto da prática apontou que a política curricular materializada no período anterior apresentou como avanços à proposição de sistematização do currículo escolar um direcionamento para o trabalho pedagógico do professor e da escola e suscitou discussões sobre a formação do senso crítico nos alunos. No entanto, suas principais fragilidades foram a efetivação de um currículo centrado nos conteúdos, não tão contemplativo das preocupações locais e legitimador de uma concepção representativa de participação social na construção da política curricular. A política curricular de 2001 a 2004 apresentou como avanço a construção de um currículo dialógico, participativo e próximo da realidade das escolas. As fragilidades deram-se por meio de uma definição unilateral da concepção teórica sobre o currículo escolar e indícios de ser uma política curricular de secretariado e não de governo e da comunidade escolar. A partir dos contextos analisados, presume-se que a Política Curricular Municipal desse período configurou-se como uma política “alternativa” e representou avanços em relação à concepção de currículo e de participação social se comparada à política curricular municipal do período anterior. Atualmente, o currículo escolar municipal encontra-se próximo dos encaminhamentos realizados pelos PCNs e para a maioria das respondentes haveria necessidade de um currículo mais próximo do contexto local.

Palavras-chave: Política educacional; Política curricular; Currículo.

ABSTRACT

This dissertation has as its objective the analysis of curriculum policies from 1997 to 2004 in grade schools of the Municipal Education system of Dourados, MS, concerning the concepts of curriculum and the local participation in the same. The theme is treated through qualitative research based on a review of literature on the subject, an analysis of documents and field research. The reference adopted for analysis was the cycle of policies of Ball (1992) and his associates, in order to understand curriculum policy from the macro-social to the micro-social context. The analysis of the context of the text showed that the municipal education administration from 1997 to 2000 was marked by consulting with segments of the school system. The policies encouraged the use of the National Curriculum Parameters as the only basis for planning and carrying out educational activities within the curriculum concept based on competence and ability. The administration of education in the years 2001 to 2004, through the Curricular Reorientation theme, had as its objective the construction of a dialogue based curriculum, based on problem-solving and the requests of the local community. In actual practice, it was shown that the curriculum policy that materialized from 1997 to 2000 showed as advances the proposition of a systematized curriculum and a leaning to the pedagogical work of the teacher and the school that led to discussions about the formation of a critical sense in the students. However, the weakness of this approach was the fact of the curriculum centered in the course work, and not in a concern for the local concerns and the legitimacy of local participation in the construction of curriculum policy. The advance in curriculum policy seen from 2000 to 2004 showed a dialogue about curriculum with local participation that was closer to the reality in the schools. The weaknesses of this approach pointed to a unilateral theoretical concept about the curriculum and gave indications of being a curriculum policy of the secretary of education, and not the government or the educational community. Based on our analysis, we presume that the Municipal Curriculum Policy from 2001 to 2004 was configured as an “alternative” policy and represented advances in relation to the concept of curriculum and local participation compared to the previous municipal curriculum policy. Today, the municipal curriculum policy is found closer to the ideas set out in the PCN's and, according to the majority of the respondents, there is a need for a curriculum that is closer to the local context.

Key words: Educational policy; Curriculum policy; Curriculum.

RESUMEN

Esta tesis pretende analizar las políticas curriculares durante el período de 1997 hasta 2004 en la enseñanza primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Dourados, MS, con respeto al diseño del plan de estudios y de participación. Es una investigación cualitativa, con fundamentación a través de la revisión de la literatura, análisis de documentos e investigación de campo. Como marco analítico, se adoptó el abordaje del ciclo de políticas de Ball (1992) y sus colaboradores al proporcionar una comprensión de la política del plan de estudios de acuerdo con el contexto macrosocial hasta el contexto microsocioal. Los análisis del contexto del texto han demostrado que la gestión educativa municipal en el periodo de 1997 a 2000, fue construida con bases en la participación consultiva a los segmentos de la escuela. Además, la política del currículo incentivaba a la utilización de los Parámetros Curriculares Nacionales como fundamento único para la planificación y desarrollo de las actividades de una escuela inserida en una concepción de currículo centrado en competencias y habilidades. La gestión educativa en el periodo de 2001 a 2004 a través del Cambio Curricular se destinó a la construcción de un currículo dialógico, problematizador y cerca de las solicitudes locales. El contexto de la práctica mostró que la política curricular materializada en el período de 1997 a 2000 presentó como avances a la proposición de sistematización del currículo escolar un direccionamiento para el trabajo pedagógico del docente y de la escuela y creó discusiones sobre la formación del pensamiento crítico en los alumnos. Sin embargo, sus principales fragilidades fueron la efectucción de un currículo centrado en los contenidos, que no abordan las preocupaciones locales y legitimador de una concepción representativa de participación social en la construcción de la política curricular. La política curricular del período de 2001 a 2004 presentó como avance la construcción de un currículo dialógico, participativo y cercano de la realidad de las escuelas. Las fragilidades ocurrieron por una definición unilateral de la concepción teórica sobre el currículo escolar e indicios de ser una política curricular de secretariado y no del gobierno tampoco de la comunidad escolar. De los contextos analizados, se presume que la Política Curricular Municipal del período de 2001 a 2004 se ha configurado como una política "alternativa" y ha representado avances en relación al diseño de planes de estudio y participación social en comparación a la política curricular del período anterior. Actualmente, el currículo de la escuela municipal está cerca de referencias hechas por PCNs y para la mayoría de los encuestados no sería necesario para un currículo más cercano al contexto local.

Palabras-clave: Política educacional; Política curricular; Currículo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Organograma da Secretaria de Educação de 1997 a 2000	73
Figura 02 – Organograma da Secretaria de Educação de 2001 a 2004	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEIMs	Centros de Educação Infantil Municipal
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
ENEd/PT	Encontros Nacionais de Educação do Partido dos Trabalhadores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
HDE	História das Disciplinas Escolares
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério de Educação
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orçamento Participativo
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAPES	Programa de Adequação de Prédios Escolares
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNEFs	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RC	Reorientação Curricular
REME	Rede Municipal de Educação de Dourados
SEE/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TRANSRURAL	Transporte Escolar Rural
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (<i>United Nations Children's Fund</i>)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	
CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NAS POLITICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	16
1. Políticas públicas educacionais no contexto neoliberal	17
2. Políticas públicas educacionais a partir da década de 1990	19
2.1. A participação social nas políticas públicas educacionais a partir da década de 1990	22
3. Políticas curriculares: conceituação e abrangência	30
3.1. O campo do currículo no Brasil: uma leitura	36
4. Políticas curriculares: um olhar a partir das concepções de teóricos curriculistas	39
CAPÍTULO II	
POLÍTICAS CURRICULARES EM DOURADOS/MS: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO E A PRODUÇÃO DE TEXTO	44
1. Política curricular no contexto da reforma de Estado	45
2. Escopo da proposta educacional do governo FHC na década de 1990	51
2.1. A política curricular via parâmetros curriculares nacionais	56
3. Escopo da política educacional do governo Lula na década de 1990	62
3.1. A educação defendida pelo partido dos trabalhadores	64
3.2. A política curricular no primeiro ano do governo Lula	67
4. As políticas curriculares municipais em Dourados – MS	68
4.1. Algumas características do município de Dourados/MS	69
4.2. A gestão municipal de Antonio G. Braz Melo (1997-2000)	71
4.2.1. A política educacional municipal no período de 1997 a 2000	74
4.2.2. A política curricular da secretaria municipal de Educação (1997 a 2000)	77
4.3. A gestão municipal de Laerte C. Tetila (2001-2004)	81
4.3.1. A política educacional municipal em Dourados no período de 2001 a 2004	82
4.3.2. A política curricular da secretaria municipal de Educação no período de 2001 a 2004	88

CAPÍTULO III

POLÍTICAS CURRICULARES EM DOURADOS: AVANÇOS E AS FRAGILIDADES NO CONTEXTO DA PRÁTICA	95
1. Políticas curriculares em Dourados/MS (1997-2000): avanços e fragilidades no contexto da prática na gestão peemedebista	99
1.1. Sobre a concepção de currículo	99
1.2. Sobre a concepção de participação	108
2. Políticas curriculares em Dourados (2001-2004): avanços e fragilidades no contexto da prática na gestão petista	110
2.1. Sobre a concepção de currículo	110
2.2. Sobre a concepção de participação	118
3. Pontuações sobre os avanços e fragilidades das políticas curriculares (1997 a 2004)	121
4. Política curricular em Dourados: desafios e encaminhamentos	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – Carta de apresentação	145
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	147
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada	148

INTRODUÇÃO

“A liberdade não tem qualquer valor se não inclui a liberdade de errar!”

Mahatma Gandhi

O objeto da presente pesquisa nasceu de questionamentos que tomaram forma mais concreta e intensa quando, em minha caminhada como educadora, fiz parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) no período de 1999 a 2004. Na ocasião, trabalhei na formulação e implementação de ações que deram corpo à Política Curricular, mais especificamente nos primeiros anos do século XXI, momento em que realizamos o Movimento de Reorientação Curricular, pautado na concepção freireana de educação, nas escolas e nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS.

Salienta-se que o objeto de investigação dessa pesquisa – Política Curricular – busca dialogar com a concepção de currículo e de participação presentes nos contextos do texto e da prática, à luz do ciclo de política de Ball, por entender que são diálogos constitutivos na construção das políticas curriculares. Considera-se nessa pesquisa “avanços” numa política curricular quando esta demonstre características problematizadoras, de construções coletivas, dialógicas, participativas e contemple a realidade social dos educandos e de suas comunidades. E as fragilidades estariam relacionadas à efetivação de ações que atendem com maior ênfase às necessidades do modo de produção, da economia e do mercado em detrimento da formação integral e ético-política do ser humano, o que difere da finalidade da educação que, segundo Freire (2005), deve estar relacionada à prática da liberdade, a um processo problematizador que poderá desenvolver a consciência crítica no homem que o libertará do estado de opressão social em que se encontra no contexto social vigente.

Para iniciar a discussão sobre política, política social e política curricular os apontamentos de Höfling (2001), Ball, Bowe e Gold (1992), Ball (1994), Lopes e Macedo (2011), Paiva, Frangella e Dias (2006) são oportunos. Höfling (2001) destaca que as políticas públicas sociais se inserem no contexto estrutural do Estado, argumentando que no contexto contemporâneo não podem ser compreendidas de forma fragmentada, dados os condicionantes em seu processo de elaboração, implementação e desenvolvimento. Nesse sentido, embasando-se na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas¹ de Ball (1992), entende-se política como o delineamento de ações desencadeadas em contextos que se interligam ou condicionam os encaminhamentos do interesse de um país em relação à tipologia do estudante a ser formado para determinado tipo de sociedade.

Ressalta-se que, apesar de Ball (1994) reconhecer a importância da análise do Estado considerando-o incluído no ciclo de política, ele afirma que qualquer teoria de Política Educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle do Estado. Portanto, o ciclo contínuo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992), sendo uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (BALL, 1994, p. 26), pretende tanto ampliar os estudos estadocêntricos² de políticas como superar a dicotomia entre produção e implementação curricular, pois a relação entre os contextos de influência, de produção do texto político, da prática são essenciais para se conceber o ciclo de políticas como contínuo e não hierarquizado.

Lopes e Macedo (2011) concordam que há uma dicotomia entre produção e implementação curricular e acreditam ser necessária a superação. Para tanto, afirmam que o ciclo de políticas de Ball seria um caminho bastante oportuno. As autoras salientam que muitos autores³ já têm se apropriado dessa abordagem para investigar políticas curriculares.

¹ Ball, com a colaboração de Bowe e Gold (1992), defende que esse ciclo engloba três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. O contexto de influência é aquele em que as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; em que acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. O segundo contexto refere-se ao território de elaboração dos documentos das definições políticas. Os contextos das práticas, “[...] referem-se aos territórios em que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, compondo o terceiro contexto” (LOPES, 2011, p. 22). Salienta-se que a transferência de sentidos de um contexto a outro está sempre sujeita a escorregamentos interpretativos e a processos de contestação (BALL; BOWE, 1992).

² Stephen Ball (1992), ao propor o ciclo de política, para a compreensão dos processos de construção das políticas curriculares, ressalta o trabalho de recontextualização da política produzida nas escolas, buscando romper com a visão estadocêntrica, na qual prevalece o princípio da verticalidade na implementação de políticas do Estado para a escola.

³ “[...] Barreto (2008), Borborema (2008), Eugênio (2009), Eslabão (2006), Lima I. (2006), Lima, L. (2008), Rocha (2008) e Rosa, Carreri e Ramos (2008) [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p.256-257). Os trabalhos de Mainardes (2006, 2007) mesmo “não focalizando particularmente o currículo, sua produção tem sido muito produtiva para o campo curricular” (LOPES; MACEDO, 2011).

Ball questiona as teorias centradas no Estado por se “[...] embasarem em uma concepção de Estado onipotente que não deixam espaço para a ação humana de contestação, desempoderando os sujeitos da prática educacional” (LOPES, 2011, p. 25) e, ao contemplar, em suas análises, a reinterpretação⁴ das Políticas Curriculares pelos atores sociais que as implementam, contribui significativamente para o alcance do objetivo central desta dissertação, que se propõe a analisar os possíveis avanços e as fragilidades das políticas curriculares em relação à concepção de currículo e de participação desde o processo de elaboração a sua implementação.

Nesta direção, as Políticas Curriculares podem ser entendidas como textos híbridos “[...] constituídos, nos diferentes contextos, por processos de articulação política que envolve sujeitos organizados como grupos/identidades em torno de demandas sobre os significados do educar [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 276), perspectiva que a presente pesquisa adota como referencial para sua conceituação de política curricular.

Concorda-se com a ideia de Política Curricular trabalhada por Ball (1998; 2001) que enfatiza sua construção numa abordagem cíclica, determinada pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dela participam. Neste sentido, as políticas curriculares são compreendidas não apenas como produção de governos⁵ em diversos âmbitos, mas também como produção de cultura, ou seja, são constituídas das lutas, das concepções de conhecimento, maneiras de ver, compreender e construir o mundo pelos sujeitos sociais (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006).

Portanto, ao construir o quadro teórico dessa pesquisa, tem-se como referência o ciclo de política de Ball e seus colaboradores objetivando-se, dentre outros pontos, apreender os “[...] diferentes efeitos que as ações centralizadas e os marcos político-econômicos geram nas ações cotidianas locais, e os efeitos que dimensões cotidianas locais têm na constituição das ações das agências políticas do Estado [...]” (LOPES, 2011, p. 29), não desconsiderando os efeitos determinados pelo jogo político.

⁴ Lopes e Macedo (2011) enfatizam que a preocupação central de Ball, Bowe e Gold (1992) era trabalhar com a recontextualização política que ocorre nas escolas.

⁵ Ao determinar a política como produção, exclusiva de governo, impede-se uma visão mais ampla de política, desconsiderando-se, assim, as produções de sujeitos e grupos sociais, processos de negociações e conflitos que os discursos nelas vinculados constituem os textos curriculares em determinado tempo e espaço na sociedade. Essa visão, ainda, reforça a perspectiva de prescrição de práticas e proposta e constitui-se em uma visão de política que separa governo/sociedade civil/academia (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006).

Ao se considerar que a política de currículo é uma política cultural, torna-se necessário analisá-la a partir da “[...] derivação dos processos econômicos e de classe - nos quais o Estado está engendrado, quanto de seu deslocamento *fetichizado* dessas relações que excluem dimensões importantes das lutas sociais para darem sentido a algumas dinâmicas da cultura” (LOPES, 2011, p. 29).

O ponto de partida desta pesquisa refere-se ao reflexo da predominância do chamado “pensamento único”, ou seja, “[...] generalizou-se uma concepção reformadora fortemente concentrada na diminuição do Estado e na valorização do mercado. Pouco lugar houve para um entendimento mais substantivo da ideia mesma de reforma ou de Estado” (NOGUEIRA, 2011, p. 41).

Para Nogueira (2011, p. 41), no Brasil, a ideia de reforma generalizou-se rapidamente e no início do novo século era como se os brasileiros estivessem vivendo em outro país, mais moderno e menos provinciano, graças à possibilidade que as nações emergentes tiveram de adentrar o mundo econômica e culturalmente globalizado, assim, “[...] ao que tudo indica, vivem em um país sem muito eixo: à procura de uma identidade, de um projeto nacional” (Ibid.).

Não obstante, segundo Lima (2012), a partir da década de 1990, puderam-se sentir os significativos impactos de agências multilaterais nas políticas educacionais brasileiras em meio à promoção da reestruturação produtiva e da reforma de Estado, momento em que a educação passou a ser encaminhada como uma política de assistencialismo aos desfavorecidos. Os efeitos foram sentidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, quando se buscou discutir a efetivação de metas e diretrizes para atender às necessidades essenciais de aprendizagem de todos os povos e as iniciativas pontualizadas para a universalização da educação básica, mais especificamente relacionadas ao ensino fundamental, bem como a ampliação de oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, o que se efetivou no Brasil por meio do Plano Decenal de Educação.

O Plano Decenal de Educação serviu de referência para traçar propostas para a educação brasileira, o que culminou na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), exigência colocada pela Constituição Federal, aprovada em 1988, e do Plano Nacional de Educação (PNE/2010).

Salienta-se que a educação constitui-se em um campo estratégico para a elaboração de sujeitos sociais específicos, por estar em disputa a elaboração de significados do social, do

humano, do econômico, do político, do cultural e do educativo. Nesta perspectiva, Ramos (2008) enfatiza que, o sujeito passa a ser visto como aquele que, ao decorrer da vida, deve aprender a aprender e que as políticas educacionais pensam a educação tendo como referência os quatro pilares⁶ do conhecimento.

Nesse sentido, o Brasil vem assumindo o papel de signatário da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e tem desenvolvido suas políticas educacionais baseadas nas recomendações feitas pelos documentos de órgãos internacionais, seja ao proceder reformas educativas, seja ao elaborar propostas curriculares (RAMOS, 2008). Para tanto, o governo Federal enfatizou a necessidade de redirecionamento educacional dos diferentes níveis de ensino no país, passando a elaborar e implementar projetos que atuassem em várias frentes, a saber: o Plano Decenal de Educação para Todos, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, Sistema de Avaliação institucionalizada para todos os níveis de ensino e Formação Continuada dos profissionais de educação.

Percebe-se que, com a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o governo Federal, via Ministério da Educação (MEC), assume de maneira mais concreta um papel estratégico na elaboração de currículos. Desta forma, se engana quem acredita que os currículos escolares constituem-se em uma mera listagem de conteúdos, metodologias e sistema de avaliação, desprovidos de caráter político e ideológico. Eles podem servir para emancipar sujeitos ou sujeitá-los à ordem social vigente, pois, Sacristán (2000), salienta que no mundo educativo o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. Portanto, de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses da sociedade, bem como os valores dominantes que regem os processos educativos, uma vez que, “[...] os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nesse sentido, reduzir os problemas do ensino à simples instrumentalização do currículo supõe uma redução dos conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. Ora, o currículo, em seu conteúdo e nas formas como se apresenta aos educadores e alunos, torna-se “[...] uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada

⁶ “**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” (DELORS, 1988, p. 90).

trama cultural, política, social e escolar; estando, assim, carregado, [...] de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (Ibid.).

Como Ramos, entende-se que a organização curricular, suas formas de discurso e seus efeitos “explicitam” suas implicações sócio-políticas naquilo que de mais ingênuo se apresenta, ou seja, na sua elaboração em seus princípios, suas metas e que “[...] sua ajuda intencional, sistemática e continuada o currículo representa, sobretudo, formas de regulação e controle, consumo e produção das condutas humanas” (RAMOS, 2008, p. 7). Tal situação é evidenciada quando Sacristán (2000) e Coll (1996) afirmaram que a elaboração de um currículo ocupa lugar central nos planos de reforma educacional, fato ratificado com a política curricular via os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pensada a partir da Reforma de Estado⁷, que concebeu e desenhou centralizada e verticalmente o currículo com conteúdos e disciplinas definidos de forma homogênea e prescritiva para a escola pública, limitando, assim, a participação dos sujeitos à execução do projeto curricular em curso, construída e materializada pelo governo federal (FHC) na década de 1990. Percebe-se que esse tipo de reforma educacional enfatiza a efetivação de um currículo prescritivo e alienado dos sujeitos históricos, pois relega a participação dos atores sociais à de meros executores de política curricular.

Vários municípios brasileiros aderiram à Política Curricular proposta pelo governo federal de então, sem adensar indagações sobre sua validade ou correspondência às solicitações sociais da realidade brasileira. Um exemplo proximal disso foi o caso do governo municipal de Dourados-MS, no período de 1997 a 2000, que, objetivando a ratificação das Diretrizes Curriculares Nacionais, implementou uma Política Curricular pautada unicamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Considerando-se que a ação do Estado na construção do projeto de sociedade é tão decisiva quanto a ação dos demais atores sociais envolvidos, evidenciou-se que o governo municipal em Dourados, no período de 2001 a 2004, se contrapôs ao quadro das políticas educacionais do governo anterior. Sua orientação de governo popular previa a agregação de

⁷ No mundo desenvolvido e em desenvolvimento, como no caso brasileiro a partir dos anos 90, foram desenhadas políticas de reforma da administração pública, das relações trabalhistas, do Judiciário, do Legislativo, da previdência, de regulação de serviços de utilidade pública. Envolveram também a modernização tributária, programas de privatização, de revisão das relações intergovernamentais e, por fim, a questão da descentralização de políticas públicas. Em síntese, as reformas buscaram criar uma nova burocracia, na qual um padrão de *accountability* por controles de procedimentos fosse progressivamente substituído pela *accountability* de resultados. As reformas do Estado, mais amplamente, foram marcadas pela articulação de quatro grandes áreas: o ajuste/equilíbrio fiscal, a eficiência gerencial, a capacidade de gestão, e *accountability* (REZENDE, 2002, p. 166-167).

segmentos sociais, dentre os quais, professores, pais, secretarias e equipes internas e externas, para discutir e encaminhar propostas que se organizariam em documentos norteadores para corporificar a Política Curricular municipal de Dourados-MS (PRZYLEPA; LIMA, 2010). Percebe-se que esse encaminhamento de construção de política educacional concebe a participação dos atores sociais escolares como fundamental e imprescindível, uma vez que busca garanti-la desde o momento de discussão de construção da proposta até sua implementação/materialização.

No período de 2001 a 2004, a Rede Municipal de Ensino de Dourados elaborou e implementou uma política educacional que se pretendia diferente da orientação do governo municipal anterior, partindo do entendimento de que poderia ser uma Política Educacional “Alternativa”, a qual teria como ponto de partida a realidade sócio-histórica do Município. Essa política educacional para o “novo currículo” deveria estar pautada na apreensão e compreensão, pelos educadores, dos problemas cotidianos vividos nas instituições escolares e suas relações com a macroestrutura social-econômica vigente. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou, a partir de outubro de 2001, na Rede Municipal de Ensino de Dourados, o Movimento Constituinte Escolar, que trazia como premissa a discussão da “escola que temos e a escola que queremos”, buscando, assim, construir uma escola participativa. Esse Movimento era marcado pelo compromisso de construir uma escola pública democrática e popular, seu referencial teórico-metodológico orientava-se nas concepções, valores e práticas da educação popular do educador Paulo Freire (DOURADOS, 2002a).

As discussões e proposições que surgiram a partir do Movimento da Constituinte Escolar consubstanciaram-se em princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação de Dourados, MS, o qual serviu de base para o desencadeamento de outro Movimento denominado de “Reorientação Curricular”. Esse Movimento, iniciado em 2003, ocorreu através do processo de Formação Continuada coordenado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e tornou-se a Política Curricular oficial do governo municipal no período de 2001 a 2004.

Partindo-se do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral: “analisar as políticas curriculares, no período de 1997 a 2004, materializadas no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino em relação à concepção de currículo e de participação”. Para o desenvolvimento do objetivo geral, foram desdobrados três objetivos específicos, a saber:

- descrever o quadro das políticas públicas para a educação no Brasil, tomando como recorte a questão curricular e a participação a partir da década de 1990.
- explicitar as Políticas Curriculares elaboradas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS, nos períodos de 1997-2004, evidenciando a concepção de currículo e de participação presentes.
- analisar os possíveis avanços e as fragilidades das Políticas Curriculares em relação à concepção de currículo e de participação presentes no contexto da prática.

O recorte temporal de investigação será de sete anos, decorrente de dois momentos diferentes de construção e materialização de Políticas Curriculares vividos pela Rede Municipal de Ensino. O primeiro, datado de 1997 a 2000, na gestão de Antônio Braz Genelhu Mello, cuja Política Curricular se orientava em sua totalidade pelas Políticas Educacionais provenientes da reforma de Estado, no âmbito da esfera do governo federal na então gestão de Fernando Henrique Cardoso. Sob essa direção, em 1998, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEME), buscando a ratificação das Diretrizes Curriculares Nacionais, elaborou o processo de formação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino com vistas à reorganização curricular do Ensino Fundamental, como base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O segundo recorte refere-se à gestão do prefeito José Laerte Cecílio Tetila, que, em seu primeiro mandato (2001-2004) propunha a construção de uma Política Curricular a partir da realidade sócio-histórica do município. Com essa orientação, em 2003, a Secretaria Municipal de Educação promoveu o Movimento de Reorientação Curricular, pautado em uma concepção de educação Progressista Libertadora de Paulo Freire, convocando as escolas municipais para o processo de leitura e construção coletiva do currículo do Ensino Fundamental.

Partindo-se do pressuposto de que na educação convivem diferentes projetos de Políticas Públicas Educacionais que, por um lado, podem estar articuladas ao projeto de sociedade em curso, ou, por outro, ao projeto que se deseja implantar em busca de uma sociedade mais humana, que garanta a equidade social e considerando-se que as Políticas Curriculares enfocadas nessa pesquisa, apresentam dois caminhos distintos na formulação de suas propostas para a educação, e evidencia-se que em ambas as gestões o ponto central das Políticas Curriculares foi realizar uma Reorientação no Currículo do Ensino Fundamental, daí ter sustentação a problemática dessa investigação: “Quais foram os avanços e as fragilidades

das políticas curriculares efetivadas no município de Dourados no período de 1997-2004, em relação à concepção de currículo e de participação?”

O desvelamento de uma problemática deve-se centralmente à sistematização do percurso teórico-metodológico sobre o qual a pesquisa se orienta. Nesse sentido, o objeto solicita que sejam explicitadas todas as etapas desenvolvidas, desde as opções de abordagem da pesquisa, seu quadro de análise e procedimentos instrumentais. Tarefa que se desenvolverá a seguir.

Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Objetivando responder ao problema levantado na pesquisa, buscou-se um referencial teórico-metodológico consistente e que fundamentasse as análises empíricas desenvolvidas, o que levou a opção pela abordagem qualitativa.

Para Lima (2003, p. 31), “[...] a pesquisa qualitativa busca a interpretação do objeto no meio social, por meio dos múltiplos ressignificados desenvolvidos pelos atores sociais [...]”. Nesse olhar são evidenciados valores, pontos de vista, leituras sensíveis que desvelam os sentidos do que ainda não foi possível perceber por uma leitura tecnocrática de uma dada objetividade social.

Por conta de tal solicitação, a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica e estática, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Ela busca essencialmente apreender um fenômeno específico em profundidade, considerando a existência de uma relação dinâmica entre realidade e sujeito investigado (GOLDENBERG, 1999).

Por meio de esse olhar, elaborou-se inicialmente uma revisão de literatura como pano de fundo na contextualização do objeto, seguida da análise documental, para a compreensão explícita das propostas das Políticas Curriculares, seus fundamentos e meios de implementação (CELLARD, 2008). Os documentos analisados, discutidos e que diziam respeito direto ao objeto foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998; os Planos dos Governos Municipais de Dourados, MS; Cadernos Temáticos da Constituinte Escolar, de 2002; e Plano Municipal de Educação, ambos do município do mesmo ano. Mas,

a análise somente se constituirá significativa mediante o conteúdo que expressa, assim, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2008).

Para Franco (2008), a análise de conteúdo tanto a partir de texto quanto do conteúdo de devolutivas de atores sociais, caracteriza-se como um instrumental necessário para a compreensão não somente do contexto, mas, das inferências que são feitas do mesmo, daí a opção por sua utilização nesse estudo.

A análise de uma política educacional, no caso dessa dissertação de mestrado, das políticas curriculares requer certamente um norteamento científico que lhe possa dar consistência quanto à radicalidade, rigorosidade e visão de conjunto o qual será explicitado a seguir.

O quadro de análise do objeto, Políticas Curriculares, centra-se no Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores (BALL, 2001, 2006; MAINARDES, 2006, 2007; BALL, BOWE, 1992). Essa opção epistemológica privilegia a avaliação de políticas públicas considerando dimensões contextuais, necessárias à compreensão da problemática, a saber, os condicionantes de influências, da formulação e implementação de políticas públicas em três momentos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, consubstanciando-se em um instrumento profícuo na compreensão do movimento da política desde sua elaboração à sua implementação e revisitações.

O primeiro contexto, o contexto de influência⁸ é quando as políticas públicas se iniciam e os discursos políticos são construídos. “Num nível mais amplo, o contexto de influência é aquele no qual são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas em meio a lutas de poder” (MACEDO, 2006, p. 161). “É o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia própria que visam a legitimar a intervenção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). Tal contexto é constituído pelos partidos políticos, pelas esferas de governo e por agentes internacionais, “[...] em associação com esse contexto, no contexto de produção dos textos políticos, geralmente, em nível central, os documentos curriculares são escritos” (MACEDO, 2006, p. 161).

O contexto da produção do texto refere-se aos determinantes que condicionaram ou fizeram surgir os “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou

⁸ “[...] o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (MAINARDES, 2006 p. 51-52).

informais sobre os textos oficiais, [...] etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Para Ball e Bowe, o contexto da prática é o momento em que a política é interpretada e recriada, ou seja, é a política produzindo efeitos e consequências que podem acarretar mudanças e transformações significativas na política original (BOWE et al., 1992).

Vale ressaltar que na leitura do contexto da prática os educadores são vistos como sujeitos ativos no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, portanto, seus pensamentos, crenças, valores, etc., têm implicações para o processo de implementação das políticas. Porém, como se sabe, os textos não são determinados pelos autores, bem, como nem todas as leituras são possíveis, essas são determinadas pelas relações de poder, que não são fixas. “Nesse sentido, o contexto da prática é produtivo, mas, não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261).

Lopes e Macedo (2011) destacam que as contribuições de Stephen Ball foram significativas para a compreensão das políticas curriculares, pois, enquanto os pesquisadores em História das Disciplinas Escolares (HDE) apoiavam-se em teorias que buscavam interpretar o fenômeno educacional a partir de dinâmicas macroestruturais, Ball salientava a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar. A pesquisa de Ball, ao valorizar as disciplinas escolares, considera a autonomia das escolas tanto na seleção como na organização do conhecimento o que amplia a compreensão da política curricular para além do controle do Estado.

O referencial analítico, ciclo de política, mostrou-se como eixo de orientação para o desenvolvimento dessa pesquisa que fundamenta-se teoricamente em contribuições de estudiosos da área (PERONI, 2003; HÖFLING, 2001; SAVIANI, 1998; LIMA, 2009; 2012; MAUÉS 2003; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; DRAIBE, 2001; APLLE, 1982; 2002; AZEVEDO, 1997; MOREIRA, 1997; MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011), forneceu elementos para a compreensão do contexto de influência das políticas educacionais a partir da década de 1990 e além, de como esse contexto influenciou e em que medida isso se deu nas políticas curriculares no Brasil (CORAZZA, 2000; MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2006; SAUL; SILVA, 2009; SUÁREZ, 1995; RAMOS, 2008; SACRISTÁN, 2000; SILVA; GENTILI, 1999), isto é, no processo de produção do texto para as políticas que deveriam ser desenvolvidas no Brasil de então. E, finalmente, no caso das políticas municipais, os desdobramentos por meio da implantação dos contextos anteriormente destacados, como se observa em documentos pertinentes (FREITAS, 1997;

VASCONCELOS, 2007; DOURADOS, 2000; DOURADOS, 2002a; 2002b; 2003a; 2003b; FERNANDES, 2004; SILVA, 2004; BARBOZA, 2007; PRZYLEPA; LIMA, 2010; CARVALHO, 2012).

De forma geral, o percurso da pesquisa compreendeu uma revisão de literatura, seguido de uma análise documental e análise de conteúdo e, finalmente, a aplicação do instrumento de pesquisa baseada na entrevista com questões semiestruturadas de abordagem qualitativa, aos respondentes conforme critérios observados a seguir.

Identificação dos respondentes da pesquisa

Critérios de Seleção: Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa foi analisar os possíveis avanços e as fragilidades das políticas curriculares municipais no período de 1997-2004, em relação à concepção de currículo e de participação materializadas no contexto da prática, optou-se pela seleção intencional de sujeitos vinculados ao objeto, entendida como requisito essencial para a coleta de dados. Portanto, no sentido de reafirmar os pressupostos que sustentam esta pesquisa e elucidar a problemática apresentada, foi estabelecido um diálogo com sujeitos envolvidos nas Políticas Curriculares Municipais, por meio de entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Os respondentes compreendem seis indivíduos de três escolas do ensino fundamental de distintas localizações na cidade de Dourados, dentre aqueles que vivenciaram os processos de elaboração e implementação das políticas curriculares nas duas gestões destacadas em dois grupos: três professores e três coordenadores pedagógicos, respectivamente um coordenador (a) e um professor (a) por escola. Para preservar a identidade dos sujeitos serão chamados de Coordenador (a) um, dois, três e Professor (a) um, dois, três.

A escolha dos atores sociais escolares entrevistados, coordenadores pedagógicos e professores, deve-se ao fato de compreender que esses educadores possuem um papel fundamental nos processos de elaborações e implementações de políticas curriculares, uma vez que o coordenador é o articulador nas implementações políticas no núcleo da escola, visto que medeia a gestão do trabalho pedagógico entre atividade-meio e atividade-fim. E o professor, por se tratar do sujeito que, no interior da escola, ressignifica e recontextualizam a política curricular por meio de leituras de sua própria realidade.

A não inclusão de diretores escolares como respondentes deu-se, dentre outros motivos, por conta de haver suficientes pistas em trabalho de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (CARVALHO, 2012).

Critérios de inclusão e exclusão: Num levantamento prévio dos atores sociais escolares que vivenciaram o processo de elaboração e implementação das políticas de reorientação curricular, observou-se três grupos: a) aqueles que tinham vivenciado apenas uma das duas gestões governamentais responsáveis pela política curricular do município, b) aqueles que tinham vivenciado em intervalos ambas as gestões (Braz e Tetila) e c) os que tinham vivenciado e permaneciam até o momento do desenvolvimento dessa pesquisa os dois processos. Esse contexto exigiu o desdobramento de critérios dos sujeitos que seriam entrevistados entre coordenadores pedagógicos e professores, a saber:

- a) Os profissionais deveriam ter atuado mais de dez anos nas respectivas funções na Rede Municipal de Ensino (REME), compreendendo o período recortado para coleta de dados sobre a pesquisa.
- b) Terem vivenciado a implementação das duas Políticas Curriculares pela Secretaria Municipal de Educação, nas Unidades Escolares;
- c) Serem coordenadores e professores, por meio de rememoração pontuada, apresentarem consistente argumentação sobre as categorias – Parâmetros Curriculares Nacionais e Reorientação Curricular – quanto aos seguintes pontos a priori: Processo de elaboração e implementação das Políticas Curriculares; Concepção de currículo e de participação presentes nas Políticas Curriculares; a participação dos atores sociais escolares nos processos de elaboração e implementação das Políticas Curriculares; Projetos Curriculares e suas relações com a realidade escolar; Política Curricular e suas proposições para a superação das necessidades/dificuldades educacionais vividas pelas escolas municipais – conversação preliminar.

Excluídos da escolha epistemológica foram os que não apresentaram no conjunto os requisitos a, b e c, simultaneamente. Por meio desse levantamento prévio, enquanto pesquisadora e coordenadora pedagógica da rede municipal de Dourados é que se chegou ao

universo de 06 atores, cujas contribuições serão desdobradas quando do desenvolvimento das entrevistas com roteiro semiestruturado. De forma particular, as categorias do item “c” se constituíram elementos indispensáveis para a elaboração das questões norteadoras da entrevista, como se pode observar no Apêndice C.

Os indivíduos foram contatados de forma pessoal pela pesquisadora com uma carta de apresentação (APÊNDICE A), na qual foram delimitados os propósitos da pesquisa. Aos que concordaram em participar da investigação, foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), o qual foi assinado após ser discutido com cada respondente quanto as implicações, propósitos e desdobramentos de sua participação na entrevista.

A escolha metodológica dessa pesquisa justifica-se por se tratar da elucidação de questões referentes à pesquisa social com o propósito de buscar a apreensão e a compreensão que os sujeitos sociais dão a suas realidades (conflitos, problemas e experiências) e a referida pesquisa contribui de forma significativa para esse propósito, pois permite a reconstrução das vivências/realidades sociais (GROULX, 2010, p. 102).

A delimitação da abordagem teórico-analítica em decorrência do objeto de pesquisa, “Políticas Curriculares Municipais”, solicitou da pesquisadora a explicitação conceitual de termos para a caracterização fidedigna do objeto a partir do quadro escolhido, portanto, foi imprescindível desdobrar, à luz da literatura especializada, a compreensão das seguintes construções: Política Educacional; Currículo; Reforma de Estado; Política Curricular; Participação; os quais serão explicitados nos capítulos subsequentes dessa pesquisa.

Método de exposição dos capítulos

Em nível de exposição textual, a pesquisa encontra-se organizada em três capítulos, sendo que no primeiro buscou-se descrever o quadro das Políticas Públicas para a Educação no Brasil tomando como recorte a Política Curricular a partir do processo de democratização do país. Para tanto, o texto preocupou-se em contextualizar os processos de formulação e implementação das políticas públicas educacionais a partir década de 1990, evidenciando a participação dos sujeitos sociais nesses processos e explicitando as Políticas Curriculares, sua conceituação e abrangência, já que essas são influenciadas pelo ideário daquele contexto. Entende-se que, para compreender a Política Curricular no Brasil, a partir do processo de democratização, tornou-se necessário utilizar como ponto de partida o primeiro eixo do

quadro analítico que se refere ao contexto de influência caracterizado por Ball e Bowe (1992).

No segundo capítulo contextualizou-se as Políticas Curriculares elaboradas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, MS, nos períodos de 1997-2004, explicitando a concepção de currículo e de participação presentes. Para tanto, fez-se necessário analisar a Política Curricular no contexto da reforma de Estado, evidenciar o escopo da Proposta Curricular peessedebista e petista na década de 1990 e explicitar os processos de reorganização curricular para a realidade de Dourados nos períodos destacados. Buscou-se, desta forma, apreender as concepções/opções subjacentes na Política Curricular advinda da Reforma do Estado e a formulada a partir do contexto local, que procurou constituir-se em proposta “alternativa” à oficial - via Reforma de Estado. Para contextualizar as políticas curriculares municipais, utilizou-se o segundo eixo do quadro analítico, que se refere ao contexto da produção do texto, representado por Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL, 1992; BALL, 2001, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

No terceiro capítulo buscou-se evidenciar os possíveis avanços e as fragilidades das Políticas Curriculares para o ensino fundamental materializadas nos períodos de 1997 a 2004 na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS no contexto da prática, em relação à concepção de currículo e de participação, para posteriormente explicitar alguns desafios e encaminhamentos em relação à política curricular douradense vigente. Para tanto, tornou-se necessária a utilização do terceiro eixo do quadro analítico de Ball, o contexto da prática, indissociavelmente dos outros dois contextos, o contexto de influência e o contexto da produção do texto, explicitados nos capítulos antecedentes.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Neste primeiro capítulo buscou-se descrever o quadro das Políticas Públicas para a Educação no Brasil tomando como recorte a questão curricular e a participação dos sujeitos a partir da década de 1990. Para tanto, o texto preocupa-se em contextualizar os processos de formulação e implementação das políticas públicas educacionais na respectiva década, evidenciando a participação dos sujeitos nesses processos, bem, como explicitar as Políticas Curriculares, sua conceituação e abrangência, uma vez que se encontram influenciadas pelo ideário daquele contexto.

A política curricular solicita que sejam empreendidos alguns percursos para o seu entendimento e identificação do contexto nos quais foi gerada e seu papel como uma das interfaces das políticas educacionais de um país. Sob essa orientação, para compreender-se a política curricular no Brasil a partir da década de 1990, torna-se necessário utilizar como ponto de partida o primeiro eixo do quadro analítico que se refere ao contexto de influência caracterizado por Ball e Bowe (1992) por privilegiar estudos sobre o ciclo das políticas públicas considerando as suas dimensões contextuais, imprescindíveis à compreensão de sua totalidade, isto é, sobre os condicionantes de influências que ocasionaram a formulação e implementação de políticas públicas.

Num primeiro momento, analisaram-se as políticas educacionais orientadoras das políticas curriculares e suas bases contextuais centradas no neoliberalismo a partir de obras científicas de circulação nacional e internacional (AZEVEDO, 1997; OFFE, 1990; SADER, 1996; MAUÉS, 2003; BARONI, 2000; PERONI, 2003; SAVIANI, 1998; BASTOS 2005; NOGUEIRA, 2001; SILVA, GENTILI, 1999) e a participação social nas políticas

educacionais na referida década (BORDENAVE, 1986; NOGUEIRA, 2011; DALLARI, 1992; GOHN, 2011; MILANI, 2008; BEZERRA NETO, BEZERRA, NASCIMENTO, 2010; NEVES, 2005; PARO 2006). A posteriori, buscou-se compreender as políticas educacionais, bem, como as políticas curriculares em seus contextos de influência a partir dos trabalhos de: Sacristán (2000), Popkewitz (1997), Apple (1982; 2002), Lopes (2008), Lopes e Macedo (2011), dentre outros.

1. Políticas públicas educacionais no contexto neoliberal

Na década de 1990, os governos neoliberais, buscando legitimar, através das políticas públicas sociais, um projeto de sociedade que objetiva a minimização do Estado e a garantia da competitividade ao setor produtivo, atribuíram um “olhar reducionista e economicista” às políticas públicas sociais. Partindo do pressuposto de que a educação é uma destas políticas, enfatizam um discurso de crise da escola pública e da decomposição do sistema educativo, buscando ao mesmo tempo diminuir custos e adaptar a educação às necessidades do mercado, tendo em vista que, “[...] na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam [...], uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (SILVA; GENTILI 1999, p. 17). Para os neoliberais⁹, essa crise se justifica, em grande parte, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. Portanto, a educação funciona mal porque foi marcada pela política, ou seja, porque foi profundamente estatizada e que a ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise.

O capital busca formas de superar essa crise, e seria no contexto desta superação que vem se situando o processo da globalização do planeta, segundo Azevedo “[...] configurando outra geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que vai se impondo a partir da absorção das chamadas novas tecnologias” (AZEVEDO, 1997, p. 06).

⁹ Os neoliberais veem as ingerências estatais na economia como coibidora da liberdade individual. Azevedo recorrendo a Hayek mostra que não cabe ao governo decidir: “[...] sobre quem terá permissão de fornecer diferentes serviços ou mercadorias, a que preço e em que quantidades - em outras palavras, (não lhe cabe) medidas que pretendem controlar o acesso a diferentes profissões e ocupações, os termos de venda e o volume a ser produzido ou vendido. [...] Com efeito, faz parte da atitude liberal supor que, especialmente no campo econômico, as forças autoreguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições [...]” (HAYEK, 1983 apud AZEVEDO, 1997, p. 11).

Tal conjuntura tem trazido mudanças para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, vem refletindo na definição das políticas públicas sociais.

De forma mais extremada, pode-se afirmar que os neoliberais concebem que “[...] a política educacional, tal como outras políticas sociais, serão bem sucedidas na medida em que tenham por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (AZEVEDO, 1997, p. 17). Offe (1990) analisa que a política educacional pode ser considerada como:

Exemplo mais potente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidade e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções quando na verdade o status social e as oportunidades devidas dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada (OFFE, 1990, p. 41).

No que se refere ao Brasil, houve um “retardamento” quanto à introdução das políticas neoliberais ocasionado pela significativa mobilização dos movimentos sociais e trabalhistas na década de 1980. Porém, o neoliberalismo adentra com força a partir da eleição do governo de Fernando Collor de Melo, é interrompido temporariamente pelo seu *impeachment* e o governo breve de Itamar Franco, mas retomado com toda a força no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995 a 2002).

A presença dos ideais neoliberais encontram-se de forma significativa, inclusive na fala do presidente Cardoso, em 1995, ao afirmar que seu governo “[...] opta pelo mercado, fonte do dinamismo, da modernização, dos gastos racionais – o mercado como melhor alocador de recursos” opondo-se ao “Estado [...] ineficiente, desperdiçador, e irracional” (SADER, 1996, p. 12).

Seguindo essa leitura, Maués destaca que no Brasil, especificamente nas últimas décadas, as políticas públicas são constituídas por uma racionalidade técnica, cuja lógica tem se caracterizado pela “[...] institucionalização das determinações de organismos internacionais¹⁰ que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital” (MAUÉS, 2003, p. 10).

Considerando as políticas educacionais como uma das políticas sociais, portanto como

¹⁰ Tais organismos, como por exemplo, o Banco Mundial, exigiram dos países programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas que visam contribuir para reduzir gastos públicos e aumentar a eficiência do sistema econômico. E para que os países sejam incluídos no processo de globalização capitalista, a prerrogativa é diminuir investimentos em políticas públicas, principalmente, as de cunho social.

uma política pública, isto é como uma “atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA et. al, 2007, p. 7), deve-se analisá-la com base na compreensão do projeto social de Estado em curso.

2. Políticas públicas educacionais a partir da década de 1990

No ano de 1990 realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, com o patrocínio do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). Esse encontro serviu de referência para os demais encontros por apresentar proposições, gerando assim, consenso na busca de firmar compromissos educacionais por parte dos países participantes (participaram 155 países).

Nessa conferência buscou-se discutir a efetivação de metas e diretrizes para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (SAVIANI, 1998).

Ressalta-se que a importância da educação básica está referendada no paradigma de desenvolvimento humano, entendido como condição para o desenvolvimento econômico. Nessa direção, Baroni (2000) comenta que a satisfação das necessidades básicas, através da educação básica, seria o suporte para a melhoria da qualidade de vida das populações, assegurando assim, o crescimento econômico.

No Brasil, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien iniciaram-se inúmeros debates e seminários que contribuíram para formar as bases políticas e ideológicas da educação. Porém, só 1993, no governo de Itamar Franco, buscaram-se a materialização dessas bases. O então Ministro da Educação – Murilo de Avelar Hingel – ao participar da Conferência de Educação para Todos, na China, em março de 1993, assume o compromisso de apresentar um plano de educação para o Brasil. Em dezembro de 1993

acontece a Conferência de Cúpula “Educação para Todos” de Nova Delhi, na Índia, com a participação dos nove países em desenvolvimento de maior população no mundo¹¹, na qual foi apresentado o Plano Decenal brasileiro (PERONI, 2003, p. 94-96).

O Plano Decenal, tendo como referência a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, realizou um diagnóstico do Ensino Fundamental, identificou os obstáculos a serem enfrentados, elaborou as estratégias para alcançar a universalização dessa etapa de ensino da educação básica, bem como a erradicação do analfabetismo e indicou as medidas e instrumentos para a sua efetivação (BRASIL, 1993). No entanto, é profícua a afirmação feita por Saviani, quando se refere à formulação do Plano Decenal. Ele comenta que a formulação foi “[...] mais em função do objetivo pragmático de atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1998, p. 80) do que para melhoria de fato da educação.

Tendo o Plano Decenal de Educação como referência, houve inúmeras discussões em Fórum Nacional para traçar propostas para a educação brasileira, o que culminou na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, exigência colocada pela Constituição Federal, aprovada em 1988. Porém, salienta-se que havia dois projetos para a educação brasileira, que orientariam essa nova LDBEN, um organizado e elaborado pela sociedade civil, buscando garantir qualidade social na escola pública, e outro que referendava os ideais da classe dominante objetivando garantir a acumulação do capital. Segundo Bastos (2005), nessa correlação de força, o projeto que prevaleceu foi o que representava os interesses da classe dominante, sendo, consequentemente, o projeto que garantiu os pressupostos neoliberais de educação, pautados na economia globalizada. O ano de 1996 teve como marco a finalização da elaboração da LDBEN– Lei n. 9394/1996.

Após a elaboração da LDBEN, a principal medida da política educacional foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE- 2001), que reportou-se ao Plano Decenal e, como afirma Saviani “[...] colocando-se, portanto, como sua continuidade” (SAVIANI, 1998, p. 80)

Para Nogueira, a proposta do MEC para o PNE aponta como eixos norteadores, no aspecto legal, “[...] que a Constituição Federal, de 1998, a LBDEN, de 1996 e a Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, que institui o FUNDEF; [...] o que chama de realizações

¹¹ São eles: Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia.

anteriores [...]” (NOGUEIRA, 2001, p. 468). Isto reafirma a aproximação e continuidade do PNE aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais, podendo-se assim, evidenciar a coadunação do governo brasileiro com as políticas neoliberal.

Para Silva e Gentili (1999), as políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberal a partir, mais especificamente, da década de 1990, restringem-se às reformas educacionais que, por um lado buscam estabelecer mecanismo de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais promovendo e garantindo a materialização dos princípios meritocráticos e competitivos, por outro lado, articulam e subordinam a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, sendo o mercado de trabalho orientador das decisões em matéria de política educacional.

Este estudo não se atém às características e ao conteúdo das reformas educacionais propostas pelo neoliberalismo, porém cabe ressaltar algumas questões estratégicas dessas reformas no tocante a educação. A primeira é que o conceito de qualidade defendida pelos neoliberais é a qualidade decorrente de práticas empresariais, ou seja, as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas. Desta forma, o conhecimento, o aluno e o currículo são compreendidos como mercadorias. E as práticas pedagógicas dos docentes devem ser eficientes e flexíveis como na dinâmica da gestão empresarial.

A segunda questão é que os neoliberais objetivam que o Sistema Educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos, ou seja, a função social da educação é garantir empregos e não criar fontes de trabalho, promovendo assim o que os neoliberais chamam de empregabilidade (SILVA; GENTILI, 1999).

Outra questão estratégica da reforma educacional promovida pelos governos neoliberal refere-se às lógicas articuladas de descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada. De um lado, buscam formas descentralizadoras de poder, justificadas pelos supostos “perigos” da intervenção estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamentais nos setores públicos. Nesse sentido, Silva e Gentili (1999, p. 26) afirmam:

Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se repassar o fundo público para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, a interferência “perniciosa” do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com as organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais);

flexibilizam-se as formas de contratação e as retribuições salariais dos docentes, etc. (SILVA; GENTILI, 1999, p. 26).

Por outro lado, esses governos neoliberais centralizam certas funções, referentes à questão curricular, sistemas de avaliação e formação de professores, que não são transferidas em hipótese nenhuma aos municípios, estado e nem a professores ou a comunidade escolar:

- a) a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicado à população estudantil);
- b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;
- c) [...] a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (Ibid., p. 27).

Portanto, evidencia-se que o Estado neoliberal é mínimo no que se refere ao financiamento da escola pública e é máximo para definir de forma centralizada o conhecimento oficial dos currículos escolares, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica das instituições e dos educadores que passaram a ser vistos como meros executores das políticas educacionais. Pode-se, então, concluir que, centralização e descentralização fazem parte da dinâmica autoritária que caracterizam as reformas educacionais implantadas pelos governos neoliberais (PRZYLEPA; LIMA, 2010).

Partindo-se desse contexto, cabe a indagação: Qual a participação dos atores sociais nos processos de elaboração e implementação de políticas educacionais pautadas pelo ideário neoliberal? Assunto a ser explicitado na próxima subseção.

2.1. A participação social nas políticas públicas educacionais a partir da década de 1990

Inicialmente, entende-se ser necessário compreender o que vem a ser a participação, pois, desta maneira conseguir-se-á evidenciar a forma da participação nas políticas públicas educacionais. Para tanto, os apontamentos de Bordenave (1986), Nogueira (2011), Gohn (2011) e Dallari (1992), dentre outros, podem contribuir significativamente.

Para Gohn (2011), compreender os processos de participação da sociedade civil, bem como sua presença nas políticas públicas, conduz à compreensão do processo de democratização da sociedade brasileira e ao resgate dos processos de participação levam às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e, também, à cidadania. Portanto, “[...] a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização” (GOHN, 2011, p. 16).

Bordenave (1986) afirma que na contemporaneidade o interesse em participar em diversas associações tem aumentado mundo a fora e, também, no Brasil. Seria como se a civilização, em meio ao massificador progresso industrial, empresarial e tecnológico, tivesse levado os homens “primeiro a um individualismo massificador e atomizador e, mais tarde, como reação defensiva frente à alienação crescente, os levasse cada vez mais à participação coletiva” (BORDENAVE, 1986, p. 7). Porém, entende-se que esse aumento da participação coletiva não se deva somente ao fato da reação defensiva dos sujeitos, deve-se, também, ao grupo hegemônico que, visando à legitimação do projeto social em curso, busca despertar nos sujeitos sociais o sentimento de partícipes de seus projetos, uma vez que, esse sentimento de “pertencimento” suscita uma participação coletiva na busca dos objetivos traçados “coletivamente” para o alcance dos resultados esperados garantindo, assim, o sucesso de seus projetos.

Tendo em vista que “[...] o tema da participação tem forte conteúdo ideológico e comporta diferentes conceitos e definições” (NOGUEIRA, 2011, p. 133), então, por mais que existam várias tipologias que especifiquem as diversas categorias de participação – “institucionalizada ou ‘movimentista’, direta ou indireta, focada na decisão ou na expressão, efetiva ou simbólica, [...]” (Ibid.) – todas estão relacionadas com ações dedicadas a fazer parte de algum determinado processo decisório ou não. Portanto, concorda-se com a afirmação de Nogueira (2011, p. 133) de que “[...] ainda que nem toda participação seja imediatamente política, não há participação que não se oriente por algum tipo de relação com o poder tanto com o poder de outros atores quanto com o de determinados centros organizacionais e decisórios”. Porém, salienta-se que o grupo hegemônico condiciona ao Estado a predominância de sua concepção de participação social, visando à legitimação de seu projeto social.

Nogueira (2001) salienta que houve uma afirmação categórica da ideia de participação no campo da gestão pública nas décadas de 1980 e 1990 do século XX, no Sul do mundo e especificamente no Brasil. “Refletindo, por um lado, o avanço da democratização e da

diferenciação social e, por outro, a progressiva valorização da democracia participativa” (Ibid., p. 121). A perspectiva da participação solidificou-se entre estudiosos da gestão pública e entre os elaboradores e dirigentes dos programas de reforma do Estado. No entanto, para o autor, esse “[...] novo *status* adquirido pela participação no campo da gestão pública¹² corresponde não apenas, nem principalmente, a uma mudança política e teórico-ideológica, mas, antes de tudo, às exigências da modernidade radicalizada e da globalização capitalista”. (Ibid., p. 125). A afirmação feita por Nogueira corrobora com a assertiva supracitada de que a iniciativa em aumentar a participação social está intrinsecamente relacionada com o acúmulo do capital.

Por entender que a participação é inerente à natureza social do homem e a sua impossibilidade significa uma “mutilação” do homem social, bem como ela é um dos caminhos na busca e consolidação da democracia, torna-se necessário à compreensão do tipo de participação que está sendo solicitada/ exigida e os seus porquês na atualidade.

Concorda-se que participação não “[...] consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através da tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis” (BORDENAVE, 1986, p. 20). No entanto, ratifica-se que, na sociedade como a grande maioria das pessoas não possui e nem administra os meios de produção material e cultural, a participação na tomada de decisões quanto aos processos social, econômico e cultural tornam-se mais uma falácia do que concretude.

Segundo Bordenave (1986, p. 41), “[...] a participação não pode ser igualitária e democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões numa elite minoritária”. E adverte que as condições da participação na atualidade são conflituosas e que a participação não pode ser compreendida sem considerar o conflito social. Para o autor, a participação necessita ser compreendida na base efetiva, fundamentada na democracia participativa, em que os cidadãos têm, fazem e sentem-se parte da nação, e na instrumental, fundamentada na democracia representativa, em que os cidadãos, somente, sentem-se parte da nação. E apresenta cinco formas de participação, a saber: participação de fato, participação espontânea, participação imposta, participação voluntária e participação concedida.

¹² “A gestão pública também está pressionada pela sociedade, [...] – não só pelos problemas relacionados à pobreza, às injustiças, às carências –, mas também naquilo que contém de demandas provenientes das novas estruturas sociais que se estão constituindo nos últimos anos, fruto do aprofundamento do processo de democratização, das mudanças culturais, da reestruturação produtiva, das novas políticas econômicas e financeiras, da diferenciação funcional e social” (NOGUEIRA, 2011, p. 128).

A participação de fato refere-se às necessidades básicas do homem, sendo necessárias para sua sobrevivência. A participação espontânea seria decorrente das necessidades vitais que exigem a relação entre os seres humanos. A participação imposta é resultante da necessidade humana de fazer parte de grupos sociais específicos desenvolvendo atividades obrigatórias cotidianas. A participação voluntária é estabelecida por objetivos individuais e coletivos e a participação concedida é decorrente de ações advindas tanto da subordinação exigida pelo sistema capitalista como pela necessidade de legitimar-se nesse sistema (BORDENAVE, 1986).

Gohn (2011) explicita a existência de diversas formas de se conceber a participação, dentre elas destaca: a liberal, a autoritária, a revolucionária e a democrática. A concepção liberal, fundada nos pressupostos do liberalismo, objetiva a consolidação da democracia representativa e busca a melhoria da qualidade da democracia dentro dos marcos regulatórios das relações capitalistas. A autoritária busca a integração e o controle social da sociedade e da política. Pode ocorrer em regimes democráticos representativos através da participação cooptativa. “Nesse caso, a arena participativa são as políticas públicas, quando se estimula, de cima para baixo, a promoção de programas que visam apenas diluir os conflitos sociais”. (Ibid., p. 19) A revolucionária, estruturada em coletivos organizados, luta contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. A democrática tem como princípio regulador a soberania popular. É concebida como algo que se desenvolve tanto na sociedade civil (movimentos sociais e organizações autônomas da sociedade) como no plano institucional (instituições formais políticas).

Nogueira (2011) aponta a existência de quatro tipos de participação em curso. A assistencialista, entendida em uma situação em que não há predominância da consciência coletiva. Sua natureza é filantrópica, objetiva proporcionar qualidade de vida a classe menos favorecida social, educacional e politicamente. A participação corporativa originária do sindicalismo busca defender interesses específicos de grupos ou categorias. A participação eleitoral, mesmo referindo-se à coletividade, objetiva os direitos particulares, e pode até interferir na governabilidade, porém, não transforma as regras do jogo político. E a participação política, como a anterior, é voltada para a questão eleitoral, no entanto, sobressai a ela, pois visa o fortalecimento da vontade do todo, faz valer a igualdade social, consolida a cidadania, bem como os direitos humanos. Seu objetivo primeiro e último é o cidadão. Porém, o autor salienta que a “participação política [...] convive com interesses, votos, valores e ações assistencialistas. Incorpora-os a si, supera-os, e é [...] condicionada por eles. Pode até ser

suplantada pelas formas eleitorais, corporativas e assistenciais de participação” (NOGUEIRA, 2011, p. 144).

Não obstante, “[...] a participação¹³ tende a converter-se em um instrumento para solidarizar governantes e governados, para aliviar e agilizar a ação governamental, para compartilhar custos e decisões, para reduzir atritos entre governo e sociedade” (Ibid.).

Dallari (1992) adverte que, ao falar-se em participação política, é necessário fazer uma distinção entre participação formal e a real, uma vez que não são raras as vezes que ao povo é concedida a participação em atividades políticas secundárias, dando a sensação de ser fundamental, mas, na verdade, tal participação não afeta o poder de decisão do grupo dominante, negligenciando, assim, o direito de participar no que é decisivo.

A autora explica que “a participação formal é a prática de formalidades que só afetam aspectos secundários do processo político. [...] Participação real é aquela que influi de algum modo nas decisões políticas fundamentais” (DALLARI, 1992, p. 92). E salienta que “só existe verdadeira participação política quando ela for real, assegurando a todos e a cada um a possibilidade de influir nas decisões políticas” (Ibid., p. 94).

Em suma, concorda-se com o pensamento de Gramsci (1984), de que existem gestores que usam a participação em benefício próprio e outros que vivem a participação como um veículo de emancipação e, no caso de governos neoliberais, acredita-se que o benefício próprio é a prerrogativa de participação efetivada.

Bordenave (1986) é incisivo ao afirmar que a participação social deve ser concebida como um processo no qual as diversas camadas sociais possuem parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade. Então, “uma sociedade participativa seria [...] aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa” (BORDENAVE, 1986, p. 25), fato entendido como inexistente na sociedade capitalista, uma vez que somente o grupo hegemônico tem parte na produção e na gerência dos bens sociais e não raras vezes, também, em seu usufruto.

O discurso sobre a necessidade de participação social encontra-se em múltiplos contextos: desde manuais das agências internacionais de cooperação para o desenvolvimento, como uma ferramenta necessária, em programas de reforma do Estado, até em prática de alguns governos locais que veem a participação como estratégias de inovação e, em certos

¹³ “[...] a participação não necessariamente produz efeitos ético-políticos superiores, mas pode ser convertida em recursos (gerencial) para solucionar determinados problemas, administrar bens públicos ou viabilizar e legitimar a reprodução política e eleitoral de governos ou partidos” (NOGUEIRA, 2011, p. 148).

casos, efetivação da democracia local. No entanto, como se sabe, a participação social é reivindicação histórica de alguns movimentos sociais, dentre eles os trabalhadores rurais sem terra e a educação popular (MILANI, 2008). Além disso, é um tema presente no âmbito acadêmico e intelectual, de acordo com Milani (2008, p. 554):

[...] lembram Ziccardi (2004) e Paddison (1999), a participação social é apresentada pelos intelectuais da nova direita como resposta necessária aos impactos nocivos do Estado-providência na construção de uma cidadania ativa; outros cientistas políticos e sociólogos vêm trabalhando com a hipótese do (re)surgimento da democracia participativa baseada em diferentes formas de delegação da representação política (Avritzer, 2003; Bevort 2002; Blondiaux e Sintomer, 2002; Manin, 2002; Blatrix, 2002; Teixeira, 2003; Ziccardi, 2004).

Milani (2008) salienta que desde o início dos anos de 1990, nos processos de reforma da administração pública na América Latina, a participação social, discutida em foros regionais e internacionais, está sendo construída como um dos princípios organizativos centrais dos processos de deliberação democrática no *locus*. O autor ressalta que a participação dos sujeitos e das organizações da sociedade civil nos processos de formulação de políticas públicas transformou-se um modelo da gestão pública local contemporânea. E que:

[...] fomentar a participação dos diferentes atores sociais em sentido abrangente e criar uma rede que informe, elabore, implemente e avalie as decisões políticas tornou-se o paradigma de inúmeros projetos de desenvolvimento local (auto) qualificados de inovadores e de políticas públicas locais (auto) consideradas progressistas (Ibid., p. 554).

No entanto, se a participação dos diferentes atores sociais nos processos decisórios tornou-se o paradigma de políticas locais (auto) consideradas progressistas, cabe a indagação, como essa, concebida pelas políticas neoliberais? Para Milani (2008, p. 554-555), “[...] empiricamente e no plano local, os anos 1990 corresponderam à institucionalização da consulta da população em geral¹⁴, [...] no processo de formulação de projetos de desenvolvimento e de políticas públicas”. Essa consulta seria a concretude do tipo de participação que compete aos sujeitos sociais. Ou seja, a participação que o neoliberalismo concede aos sujeitos é a simples possibilidade em optar pelo projeto social A ou B a ser efetivado, segundo suas concepções, opções e intenções. Não obstante, quando ocorre a consulta aos processos de elaboração dos projetos, muitas vezes, isso se restringe aos

¹⁴ Compreendida, segundo o autor, como associações, sindicatos, *experts* e segmentos empresariais.

processos de implementação desses; assim, em nenhum dos casos ocorre a efetivação da participação social, entendida segundo a concepção de Bordenave (1986), supracitada.

Ressalta-se que a participação que se instituiu no Brasil a partir da década de 1990 era diferente da noção existente na década de 1980¹⁵, em que a sociedade civil organizada significava a participação popular, constituída pela classe trabalhadora e consubstanciava-se em espaço de luta, de conquistas, de disputas políticas e ideológicas que valorizavam a busca da transformação das estruturas políticas e sociais da época. Na década de 1990, com a implementação das políticas neoliberal, a sociedade civil transformou-se em lócus de consolidação da hegemonia burguesa ao assumir o papel difusor dos valores burgueses, contribuindo, assim, para a desconcentração das relações políticas e administrativa, bem, como para a ocultação dos conflitos e das contradições sociais inerentes ao capital (BEZERRA NETO; BEZERRA; NASCIMENTO, 2010).

Portanto, a partir da década de 1990, segundo Neves (2005), as organizações não governamentais ganharam mais visibilidade e o Estado passou de produtor direto de bens e serviços a coordenador de iniciativas privadas. Iniciou-se, a partir daí, uma onda de privatizações dos recursos e de companhias estatais e, agregadas a isso, vieram as políticas de descentralização e desconcentração, que ampliaram e modificaram as formas de relacionamento na sociedade. Por isso a assertiva de que “[...] uma gestão participativa perde coerência se, em nome da expansão da atividade cívica e do aumento da justiça social, converte direitos de cidadania [...] em serviços a serem providos (e vendidos) pelo mercado ou pelo setor público não estatal” (NOGUEIRA, 2011, p. 151). E mais:

Parcerias também não deveriam servir como veículos de transferência de obrigações ou de recursos públicos para organizações não governamentais em nome de uma alegada ‘agilização’ do processo de formulação e de implementação de políticas sociais, nem para configurá-las a partir de parâmetros não estatais, estranhos à comunidade política (Ibid.).

Entende-se que, em nome de uma maior democratização da sociedade e da gestão escolar pública, a escola, a partir da LDB/96, passou a ter assegurados certos graus

¹⁵ No decorrer dos anos 1980, o termo participação tornou-se jargão popular, acabou apropriado por discursos políticos conservadores e foi referência obrigatória a todo plano, projeto ou política governamental como sinônimo de descentralização, que na realidade não era descentralização, mas sim desconcentração, em oposição à centralização dos regimes militares. Perdeu sua força como categoria explicativa nos processos sociopolíticos novos que vinham ocorrendo na sociedade civil, na medida em que o processo de democratização se generalizou na América Latina nessa fase da transição política (GOHN, 2011, p. 58).

progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. E, como garantia da efetivação dessa autonomia, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os municípios e as escolas criaram seus órgãos consultivos e deliberativos - os Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos de Escola - cada qual com sua função específica, buscando, assim, estimular a participação dos sujeitos sociais nas políticas públicas educacionais. Porém, Paro (2006) adverte que da forma como esses conselhos estão organizados, ou seja, vindos dos grupos dominantes em favor dos dominados, sem pressão desses últimos, não se pode esperar nada de transformador.

Sem desmerecer os conselhos constituídos pelos grupos sociais, que podem representar um caminho na construção dos processos de democratização da gestão pública, percebe-se, na afirmação de Bezerra Neto, Bezerra e Nascimento, a intencionalidade implícita do Estado nos processos de descentralização e desconcentração via conselhos e, principalmente, a participação desejada dos sujeitos sociais nesses processos, uma vez que:

Nessa perspectiva, a responsabilidade da comunidade se ampliaria de tal forma que caberia a sociedade civil gerenciar setores importantes da vida social como a educação através de programas de solidariedade ou voluntariado representados em programas como os “Amigos da Escola” amplamente difundidos pelas organizações globo, símbolo maior da imprensa televisiva brasileira, bem como organizações não-governamentais, ONGs que, atendendo aos chamados governamentais, se posicionariam como planejadores, implementadores e executores de políticas públicas. (BEZERRA NETO; BEZERRA; NASCIMENTO, 2010, p. 202).

Portanto, conclui-se que a participação dos sujeitos nos processos de elaboração e desenvolvimento de políticas públicas educacionais na década de 1990 encontra-se no nível consultivo, ou seja, aos sujeitos sociais cabe o “poder” de decisão entre o projeto A ou B em curso, sustentando, assim, a ordem vigente que está a serviço do capital, já que as reformas educativas no âmbito das reformas estatais presentes desde o início dessa década repousaram sobre os interesses do capital financeiro, intentando a produção de uma concepção de educação estreitamente vinculada ao mercado de trabalho.

Essa concepção de educação é consolidada com a eleição, na década de 1990¹⁶, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) do partido PSDB, pois, o projeto educacional ficou definitivamente restrito à reforma de Estado. Segundo Xavier e Deitos (2006, p. 73), “[...] a política educacional nacional que ganhou relevância a partir de 1990 produziu-se através da farta legislação, diretrizes curriculares nacionais e mecanismos operacionais e organizacionais”. Entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que sofreu forte influência do projeto neoliberal implantado no Brasil, impactando nas decisões tomadas durante sua elaboração e, como não destacar a uniformização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, engenhosamente desenhadas com vistas a atender às necessidades do mercado, influenciadas pelo FMI, Banco Mundial e outras agências internacionais.

Salienta-se que as reformas educacionais e mudanças curriculares, via Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou PCNs, buscando a preparação de um novo modelo de homem, são pressupostos que justificam “[...] ideologicamente o receituário de desenvolvimento via globalização proposto pelo contexto liberal.” (ZANARDINI, 2006, p.73) e, buscam adaptar as instituições de ensino “[...] aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto societário da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nessa nova etapa do capitalismo monopolista” (SIQUEIRA; NEVES, 2006. p. 81).

3. Políticas curriculares: conceituação e abrangência

As mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas no mundo interferiram e/ou (re) organizaram o mundo do trabalho e, conseqüentemente, a política

¹⁶ Para compreender melhor o contexto político dessa década, torna-se pertinente destacar os três blocos de forças político-partidárias que participaram do 1º turno da eleição direta para a presidência da República em 1989 no Brasil. Segundo Neves (1999), existiam: um bloco conservador de direita e centro-direita (os neoliberais); um bloco de centro-esquerda (socialdemocrata); e um bloco de esquerda com um projeto socialista de organização social. Neves (1999) analisa que o bloco de centro e centro-esquerda que inscreveu as propostas educacionais do PMDB, PSDB e PDT, embora defendesse a continuidade da ordem capitalista de organização social da produção, reivindicava maior participação do conjunto da população na riqueza social gerada, bem como maior participação popular na tomada das decisões. Seu projeto de sociedade era fundado no crescimento econômico como instrumento de distribuição de renda e na democracia representativa e participativa como forma de expressão popular. As propostas educacionais responderiam tanto aos imperativos do crescimento econômico quanto às demandas de socialização do saber. A autora comenta que o bloco de esquerda, representado pelo PT, PSB, PC do B e PCB – os três primeiros integrando a Frente Brasil Popular – “[...] apresentou à sociedade brasileira proposta de transformação das relações sociais de produção em vigor, na qual o trabalhador se transmutasse em sujeito político do processo histórico” (NEVES, 1999, p. 104). Esse bloco defendia uma integração soberana e competitiva do Brasil à economia internacional sob a política do trabalho. Era, também, favorável a implantação de um sistema nacional de educação que garantisse ao conjunto da população acesso e permanência em igualdade de condições.

pública social, dentre elas a política educacional. As recentes reformas educacionais propostas em diferentes países são formuladas a partir de mudanças na organização curricular. Resta saber em que consistem essas mudanças e se elas alteram a seletividade histórica dos conteúdos curriculares.

As reformas curriculares são propagadas como a melhor opção para adequar os currículos às finalidades da escola. Porém, ao analisá-las dentro da estrutura social e no contexto histórico, percebe-se que se empreendem “as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio” (SACRISTÁN, 2000, p. 18). Para Popkewitz (1997) as reformas objetivam reestruturar as instituições sociais e políticas, nesse sentido, o movimento de reforma escolar visa “o estabelecimento de instituições sociais eficientes eficazes e, ao mesmo tempo, sensíveis às exigências de igualdade social” (Ibid., p. 149), ou seja, escola adaptável ao projeto socioeconômico dos “reformadores do Estado”.

Observa-se que os documentos curriculares formulados a partir desse contexto de reforma apontam transformações na maneira/forma de abordar os conteúdos a serem ensinados. Porém, os mesmos já se encontram previamente estabelecidos. Evidencia-se, assim, que a centralidade do debate educacional está em como as disciplinas devem ser trabalhadas e não no apontamento de uma discussão sobre a legitimidade delas e nem no que deveria ser ensinado. Desta forma, os conteúdos ensinados, provenientes do contexto de reforma, são naturalizados na e pela escola. E reformar o currículo tem-se resumido, somente, em realizar uma reforma na sua organização (LOPES, 2008), fato no mínimo lamentável, pois estudiosos curriculares críticos, desde as décadas de 1970 e 1980, como será explicitado a seguir, já salientavam a necessidade de se questionar a legitimidade dos conteúdos ensinados. Assim, entende-se que a intencionalidade implícita a esse tipo de reforma curricular vem contribuir com a homogeneização de um currículo seletivo, excludente, prescritivo, a serviço da reforma de Estado e, principalmente, instrumento de legitimação do projeto social em curso.

O “como” ensinar, ou seja, “como transmitir conhecimento” estava presente no discurso educacional, especificamente no campo do currículo desde as décadas de 1970 e 1980, fato evidenciado na obra “Ideologia e Currículo”, de Michael Apple. Apple (1982) chamava atenção às novas perguntas, pertinentes: “o quê” e “para quem” ensinar? Enfatizava que estas perguntas tratam o conhecimento e as práticas escolares não como algo dado, mas

como uma realidade a ser analisada criticamente. Essas perguntas propostas pelo autor buscavam romper, já nas décadas de 1970 e 1980, com os rígidos limites estabelecidos no campo do currículo, objetivando construir nova linguagem para a educação através de conceitos provenientes, essencialmente, das teorias críticas. E esses questionamentos possibilitaram outra forma de se conceber o currículo ao enfatizar “[...] os aspectos ideológicos, as relações de poder, relação entre cultura e as relações de produção para o campo da educação” (GANDIN, 2011, p. 31) até então não contemplados.

Evidencia-se que a instituição escolar ocupa um papel significativo nesse contexto de reforma de Estado; porém, muitas vezes, não interfere a contento. Portanto, acredita-se que essa instituição deva ser revista, discutida, compreendida e repensada e as inúmeras contribuições de estudiosos críticos do campo da educação, bem como do currículo podem ser pertinentes, como será explicitado.

Apple, em sua obra *Ideologia e Currículo*, em 1979, já demonstrava que as escolas controlavam pessoas e significados no momento em que “preservam e distribuem o que é considerado como ‘conhecimento legítimo’[...] ‘todos devemos ter’, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos” (APPLE, 1982, p. 98). E salientava a necessidade de desvelar as questões que perpassam o conhecimento que é transmitido pela escola e considerado como conhecimento socialmente legítimo, pois esse desvelamento é fundamental para a tomada de consciência da posição cultural, econômica e política da escola. Para tanto, “a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente” (Ibid., p.16-17). O autor enfatizava a necessidade das seguintes indagações: “A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? É para esse grupo determinado?” (Ibid., p.17). Porém, salientava que as simples formulações das questões não seriam suficientes, seria necessário vinculá-las às diversas concepções de poder social, econômico e de ideologia¹⁷.

Para o autor, as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são organizadas para distribuir diferentes tipos específicos de conhecimento. E são importantes na distribuição de elementos normativos e tendências para naturalizar essa desigualdade. Apple (1982) chamava atenção para o currículo oculto ensinado na e pela escola e afirmava que

¹⁷ Apple (1982) trabalha um conceito de ideologia que vai além da reprodução trabalhada por Althusser, na década de 1970. Apresenta um conceito de ideologia que focaliza a reprodução, analisa o conflito e a contradição, bem como as mediações produzidas pelos sujeitos reais/concretos (Ibid.).

essas “[...] ensinam um currículo oculto que parece singularmente adequado a manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detém o poder nessa sociedade”. (APLLE, 1982, p. 69). No entanto, essa afirmação não qualificava a escola como uma instituição “meramente” reprodutora. Aplle (2002) já enfatizava a necessidade de compreender as escolas de uma forma muito mais complexa do que uma simples instituição reprodutora, pois essa interpretação da reprodução seria muito simples, uma vez que:

[...] ela subteoriza e, portanto negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias sob algumas formas muito importantes. Isto é, [...] como na arena econômica, em que o processo de acumulação de capital e a ‘necessidade’ de expandir mercados e lucros gera contradições na sociedade (em que, por exemplo, inflação e lucros crescentes criam uma crise de legitimidade tanto no estado quanto na economia), assim também contradições similares aparecerão em outras instituições dominantes. A escola não ficará imune a isto (Ibid., p. 31).

Para Aplle (2002), as escolas exercem papéis significativos na criação das condições necessárias, tanto para a acumulação como para a legitimação do capital, já que elas “ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente organizado e [...] mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa e, portanto, legitimam as formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade” (Ibid.).

Para Bueno e Souza (2011), Rockwell recusava as teorias que concebiam a escola como uma instituição meramente reprodutivista, um aparelho do Estado, versões positivistas (Durkheim) e versões críticas (Althusser, Bourdieu). Ela concebe a escola como uma *construção social*, por entender que cada instituição de ensino é uma versão local de um movimento social maior:

A construção de cada escola, mesmo imersa num movimento social de amplo alcance é sempre uma versão local e particular neste momento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seus sistemas públicos de ensino, expansão que se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de modernização que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de certas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores, e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação (ROCKWELL, 1986 apud BUENO; SOUZA, 2011, p. 157).

Nessa concepção, a escola é compreendida como lócus em que ocorrem processos sociais e culturais diversos, como reprodução, resistência, negociações, etc. Percebe-se que Rockwell não nega a reprodução que possa ocorrer na e/ou pela escola; porém, não concebe esta como imutável ou só sujeita a mudanças sob o efeito de intervenções externas, assemelhando assim, a compreensão de Apple (2002).

Para Thomas S. Popkewitz (1997, p. 22) o processo de escolarização corrobora para a regulação social na medida em que:

[...] fixados na retórica da reforma, os padrões de escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele.

Porém, o autor esclarece que a [...] “regulação social é uma condição da escolarização da pedagogia. Ela não deve ser combatida nem eliminada; a preocupação da ciência da escolarização é a de estudar as ecologias em transformação e as relações de poder¹⁸ [...]” (Ibid., p. 145).

Salienta-se que o conceito de currículo trabalhado por Popkewitz (1997) está relacionado à organização do conhecimento escolar como forma de regulação social, portanto, o currículo possui efeitos sociais e subjetivos. Assim, o conhecimento organiza as percepções, ações e as concepções do *eu* dos indivíduos. Seu pensamento problematiza, como Apple, conceitos que foram naturalizados nos discursos e nas práticas escolares, chamando atenção para o porquê, como e quando esses conceitos foram instaurados e tornaram-se comuns no universo escolarizado.

Os apontamentos trazidos por Popkewitz (1997), por um lado, contribuem para a compreensão da escola e do currículo como dispositivos de regulação social, por outro, apontam reflexões significativas no sentido de abrir diferentes possibilidades quanto à construção curricular. O autor parte do pressuposto de que o sujeito é uma construção histórica, então, o currículo, construído por esses sujeitos também torna-se um artefato histórico, passível de ser pensado e feito de outra forma. Para Sacristán (2000, p. 17), o sistema educativo “[...] serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse

¹⁸ “O poder [...] reside no complexo conjunto de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais” (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados”. O autor salienta que:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar (Ibid.).

Nas afirmações de Sacristán (2000), percebe-se que o projeto de socialização que a escola oferece aos seus alunos não é neutro e que a função social “ideologizada” da escola se materializa no currículo escolar. Nesse sentido, “[...] o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (Ibid., p. 18).

Ressalta-se que as preocupações centrais dos primeiros membros¹⁹ mais importantes da área do currículo, ao buscarem definir a função social do currículo escolar durante os fins do século XIX e princípios do século XX, eram a industrialização e a divisão do trabalho (APPLE, 1982). Portanto, a visão central de estruturação curricular que dominou o pensamento dos primeiros educadores era que “[...] o currículo precisava ser diferenciado para preparar indivíduos com inteligência e capacidade diferentes para uma multiplicidade de funções na vida adulta, diversas, porém, específicas²⁰” (Ibid., p. 114-115). Essa afirmação nos remete a uma indagação: No século XXI, qual a função social do currículo? E quais seriam as preocupações centrais dos teóricos curriculistas? Os trabalhos de Moreira (2001; 2002), Apple (1982), Lopes, (2008), Lopes e Macedo (2011) podem contribuir para iniciar a elucidação dessa indagação, como será explicitado na seção posterior.

¹⁹ Franklin Bobbitt, W.W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden. (APPLE, 1982).

²⁰ Essa visão da distribuição desigual de responsabilidade e poder refletia-se quando se referiam à forma como a diferenciação do currículo atenderia a duas finalidades sociais – educação para os que se acham na cúpula e educação para os que se acham na base (Ibid., p. 115).

3.1. O campo do currículo no Brasil: uma leitura

Segundo Moreira (2001), os teóricos do campo de currículo da contemporaneidade estão voltados para discussões abstratas e não procuram entender a realidade da escola e da sala de aula. Em diferentes momentos, o autor expressou sua inquietação frente ao aumento de teorizações que privilegiam o refinamento de conceitos, de categorias e de metáforas do currículo, secundarizando as proposições a serem materializadas nas escolas (MOREIRA, 1996; 1998; 2000).

O estudo sobre o currículo realizado por Moreira (2001) aponta pelo menos três dimensões que sempre devem ser problematizadas: a teorização em currículo, o ensino de currículo na universidade e a prática na escola. Quanto à primeira dimensão, **teorização em currículo**, observou que há forte influência da literatura estrangeira no campo do currículo e de políticas pertinentes, mas isto não significa uma incorporação ingênua dos pressupostos externos, embora reconhecendo as contribuições. O autor salienta que há uma intensa preocupação em se analisar e encontrar encaminhamentos pertinentes a uma teorização curricular coerentes com a realidade nacional, mais precisamente às peculiaridades das classes socialmente desfavorecidas (MOREIRA, 2001).

Na segunda dimensão, **o ensino de currículo**, ele evidenciou a necessidade da relação teoria e prática na formação de educadores, bem como seu trato diário com as diversidades pertinentes. A questão curricular é um processo contínuo e recorrente do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano que se encontra em constantemente reconstrução, o que exige a articulação dos eixos: técnico, político, estético e o ético, não podendo haver preponderância de um sobre o outro (Ibid.).

Sobre a terceira dimensão, **a prática na escola**, Moreira (2001) observa que as descobertas, as reflexões, os encaminhamentos, a partir da própria prática, não poderão prescindir da aproximação necessária com a escola. Acrescenta que as teorizações serão, realmente, validadas quando buscarem a construção de um diálogo com os sujeitos escolares, considerando suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. O autor ressalta que não se deve fazer para os sujeitos, mas fazer com eles a construção e a ressignificação do âmbito curricular (Ibid.).

Ainda em relação ao campo do currículo no Brasil, Moreira (2002) explicita alguns pontos nodais como: Fortes críticas são explicitamente dirigidas à Didática, a Paulo Freire, à

interdisciplinaridade. Não se encontram críticas abertas a outros autores, nacionais e estrangeiros, que se têm dedicado ao estudo de questões de currículo. Para ele, há pouco diálogo com as outras áreas pedagógicas, principalmente com a produção brasileira. Observa também que são diversos os interesses dos pesquisadores que constroem o campo do currículo e, assim, são diversificadas as fontes e influências teóricas, não havendo, assim, uma concentração em determinados temas ou questões. Moreira (MOREIRA, 2002, p. 92-93) faz problematizações pertinentes a esse respeito que devem ser consideradas:

[...] lucra-se com esse escasso diálogo? Avança-se teórica e metodologicamente? Avança-se prática e pragmaticamente. [...] Lucra-se com essa dispersão? Avança-se teórica e metodologicamente? Avança-se prática e pragmaticamente?

Outra explicitação em relação campo curricular a ser considerada foi feita por Michael Apple (1982). O autor afirma que área curricular estaria orientando seu trabalho aos alcances de objetivos previamente estabelecidos pelas demandas educacionais tecnológicas:

A área do currículo, mais do que outras áreas educacionais, tem sido dominada por uma perspectiva que poderia melhor chamar-se ‘tecnológica’, na medida em que o principal interesse que orienta seu trabalho implica encontrar o melhor conjunto de meios para se alcançar objetivos educacionais pré-escolhidos (APLLE, 1982, p. 71).

Tal fato é compreensível, uma vez que a área do currículo e a educação como um todo estão voltadas para reformas graduais orientadas pela ideologia neoliberal, porém não aceitável, pois se abandona o legado histórico da necessidade de consciência crítica deixado por Apple (1982) e Freire (2005).

Na atualidade, a organização curricular é pensada a partir de uma valorização à formação de competências e habilidades, sendo mais uma das exigências das mudanças tecnológicas ocorridas no mundo globalizado. Para tanto, a prática pedagógica passa a ser compreendida como uma tecnologia, a qual torna-se a condição de ser global. No entanto, para desenvolver essa tecnologia necessita-se de conhecimento, razão pela qual a educação adquiriu centralidade nos debates mundiais, tendo em vista que:

É pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com altas habilidades e a capacidade de inovação entendida como essenciais para

sustentar os modelos tecnológicos de produção vigente. Argumenta-se, nesse contexto, que há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantias por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares (LOPES, 2008, p. 20).

A intenção de reduzir o currículo a um conjunto de destrezas não é neutra; muito pelo contrário, é intencional, pois “ele é parte de um processo mais amplo pelo qual a lógica do capital ajuda a construir identidades e transforma significados e práticas em mercadorias” (APPLE, 2002).

Lopes (2008) destaca que a convergência das propostas curriculares, em diferentes países, centra-se na subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). E com a política econômica neoliberal, ocorre “[...] uma acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado” (Ibid., p. 21). No entanto, salienta-se, partindo das análises de Lopes (2008) pautadas em Bueno (2000), Whitty e Edwards (1998), que a adoção de políticas educacionais vindas de outros países permite legitimar as políticas nacionais com o discurso de que tais políticas são decorrentes de ações dos organismos internacionais que, por sua vez, podem ocultar as opções feitas pelos governos nacionais. Portanto, a autora “[...] defende que os processos de globalização não são produtores da homogeneidade cultural” (LOPES, 2008, p. 22), argumentando que a existência de tais conexões globais não seria suficiente para explicar os diversos discursos produzidos nas atuais propostas de currículo nacional, concordando, assim, com a discussão feita por Ball ao tratar sobre o ciclo de políticas como:

[...] o conjunto de políticas genéricas globais tem variações, sutilezas e nuances que são hibridizadas nos contextos nacionais, sendo tais políticas aplicadas com diferentes graus de intensidade (BALL, 1998 apud LOPES, 2008, p. 22).

Para complementar essa argumentação, recorre-se ao apontamento feito pela própria autora e Macedo, apoiadas em Ball, que pela “acentuada circulação e recontextualização de

múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 254). Partindo-se dessa contextualização, evidencia-se o quão complexo é compreender todas as questões/relações/contextos que perpassam a educação e o campo do currículo subjacentes à elaboração e implementação de uma política curricular. No entanto, ratifica-se que as políticas curriculares materializadas via reforma de Estado, objetivam a concretude de um currículo homogeneizador que legitime a naturalização das desigualdades sociais.

Ressalta-se que as políticas curriculares não devem ser advindas de reformas educacionais estatais que visam somente a submissão da educação e da escola ao processo produtivo e a acumulação do capital, restringindo a cidadania do sujeito ao ato de consumir. Necessitam ser pensadas a partir de um projeto social que contemple o ser humano em todas suas dimensões, sociais, econômicas, culturais e históricas, ampliando, assim, a cidadania a possibilidade/oportunidade de equidade a todos e a todas.

4. Políticas curriculares: um olhar a partir das concepções de teóricos curriculistas

Inicialmente, antes de referir-se a política curricular propriamente dita, entende-se ser necessária a compreensão das concepções de currículo, tendo em vista que, na maioria das vezes, essas concepções encontram-se de forma implícita nessas políticas, definindo o sentido do educador e a função social da escola, uma vez que, “[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

As teorias educacionais, como também as teorias de currículo, são constituídas de afirmações que prescrevem como as coisas deveriam ser. Não existe um único entendimento do que seja o currículo. Ele é sempre o resultado da seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, do qual se seleciona aqueles elementos que irão constituí-lo, ou seja, todo currículo, quando nasce, como é o caso de uma “Reorientação Curricular” que se deseja implementar, já tem decidido quais conhecimentos devem ser selecionados.

Nesse sentido, Silva (2002) afirma que toda vez que se pensa um currículo, inevitavelmente, se pensa o tipo de conhecimento que será considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que se considera ideal, ou seja, o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Portanto, entende-se ser pertinente a problematização: Qual tipo de aluno quer-se formar? Adaptável ou crítico, sujeito ou asujeitado? Pois, para cada tipo de aluno a ser formado existe um determinado tipo de conhecimento e currículo a ser trabalhado na e pela escola. Considerando que o currículo pode expressar uma concepção de educação, de sociedade e de mundo que pode visar o ajustamento ou a transformação social, a problematização supracitada precisa perpassar as discussões dos educadores no momento em que esses elaboram e/ou implementam o currículo escolar.

A palavra currículo é originária da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, ou ao saber, constituído de maneira sistemática e organizado, no percurso da história (GOODSON, 1995, p. 31). Entende-se que desta definição histórica surge uma forma de conceber o conhecimento, um conceito de escolarização e uma concepção de currículo, que se organiza através de um saber sequenciado colocado, na maioria das vezes, nas mãos de quem possui o poder de pensar e definir o caminho a ser seguido. Exemplo desse tipo de currículo concebido e desenhado de forma centralizada, vertical com conteúdos e disciplinas definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a rede pública, foi “Reorganização Curricular” via Parâmetros Curriculares Nacionais, idealizada e materializada pelo governo Federal (FHC) na década de 1990. Nessa perspectiva, o currículo vem sendo tratado como algo dado, uma realidade objetiva e não como um processo em construção passível de mudança, visando, assim, a legitimação da opção estabelecida no currículo oficial. Estar-se-á concebendo o currículo em uma perspectiva tecnológica, burocrática ou efficientista, um modelo que, segundo Sacristán (2000, p. 44), “apoiado na burocracia que organiza e controla o currículo, amplamente aceita pela pedagogia ‘desideologizada’ e acrítica, é ‘imposto’ ao professorado como modelo de racionalidade em sua prática”.

Sacristán (2000, p. 35), discutindo o conceito de currículo na contemporaneidade, afirma que, subjacente ao currículo, existe explicitada “[...] uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é por sua vez síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais”. Nessa direção, o currículo torna-se “resultado de cultura, social, política e administrativa que se torna realidade e se configura nas condições em que a escola se acha configurada” (Ibid., p. 34). Nesse sentido,

Sacristán (2000, p. 17) adverte que “[...] querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo”. Essa instrumentalização do currículo advém da tecnocracia que perpassa o universo educativo, portanto, concorda-se com o autor que dessa forma evita-se o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo e este “passa a ser um objeto a ser manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controvertidos, [...] discutir o valor e significado de seus conteúdos” (Ibid., p. 47).

Salienta-se que a maneira de conceber o currículo ainda hoje é fruto da forma como ele foi concebido no contexto da Lei n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971), ou seja, os currículos do ensino primário e secundário deveriam constituir-se de um núcleo comum, obrigatório, de base nacional e de uma parte diversificada, objetivando atender as peculiaridades locais, como também as diferenças individuais dos alunos. Essa Lei estabelecia, ainda, que caberia ao Conselho Federal de Educação a definição do núcleo comum, as matérias com seus objetivos e amplitude, aos Conselhos de Educação dos sistemas de ensino a definição das matérias que comporiam a parte diversificada. Portanto, como o currículo do ensino primário e secundário foi concebido na Lei n. 5.692/1971, “[...] acabou por contribuir para consolidar em nossas escolas a tradição e a cultura de uma organização do trabalho educativo essencialmente disciplinar” (SILVA; SANTOS, 2009, p. 64).

Porém, ressalta-se que diversos movimentos, dentre eles a Nova Sociologia Crítica, se fizeram presentes no campo do currículo no Brasil, principalmente a partir da crítica à formação de caráter disciplinar, tecnicista, instrumental e linear. Esses movimentos iniciaram-se nos anos de 1970 e ganharam força ao longo dos anos de 1980 e 1990, momentos em que se buscava delimitar novos paradigmas e perspectivas para a organização e desenvolvimento do currículo no Brasil.

No entanto, as mudanças no campo do currículo também estão articuladas, relacionadas e subordinadas às transformações política, social e econômica ocorridas nos países e, principalmente, em seus processos produtivos, ou seja, são movimentos advindos dos processos de globalização e da reconfiguração do mundo do trabalho que buscam privilegiar a reestruturação produtiva para uma maior acumulação do capital (SILVA; SANTOS, 2009). A partir do exposto evidencia-se o significado de valor de um currículo no contexto social. Então, talvez seja esse o motivo de César Coll²¹ afirmar que a elaboração de

²¹ César Coll foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do Ministério da Educação (MEC) na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil na década de 1990.

um currículo ocupa um lugar central nos planos de reforma educacional, torna-se ponto de referência para guiar outras atuações como a formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino e a confecção de materiais didáticos (COLL, 1996).

Quanto às políticas curriculares, tem-se Suárez (1995) concordando com Apple quando diz que essas políticas formuladas e implementadas não são neutras e nem são processo de elaboração e instrumentação técnicas. São resultados antagônicos de processo de debate ou luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos distintos. Sacristán (2000), corroborando com essa discussão, situa a política curricular como elo entre interesses políticos, teorias curriculares e práticas escolares. Entretanto, é válido destacar a importância dos movimentos acadêmicos e sociais na denúncia do jogo de interesses políticos que perpassam a política curricular, pois esses contribuíram para a geração de inúmeras discussões e encaminhamentos sobre questão curricular no Brasil, porém, não foram suficientes para superar a concepção de currículo idealizado e materializado pela Reforma de Estado.

No entanto, Lopes (2008) afirma que, mesmo havendo um projeto global, a política curricular nacional articula-se às concepções locais quando busca responder as demandas dos projetos em disputa nos Estados-Nação, produzindo, assim, uma heterogeneidade de orientações curriculares nos diferentes países. Porém, essa heterogeneidade faz parte do processo em que se procura um padrão que garanta determinados fins, podendo ser utilizado como maneira de ampliar a regulação da cultura.

Para a autora, o currículo nacional permanece forte no discurso educacional porque existem grupos legitimados socialmente, que influenciam nas políticas, como, por exemplo, consultores internacionais, atuantes no governo ou nas agências de fomento, produtores de livros e documentos que analisam a situação educacional dos países e propõe soluções e até empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos escolares. Porém, Lopes (2008) salienta que as políticas curriculares nacionais, mesmo que se pautem em princípios reguladores de controle e de poder externos, vindos de organismos multilaterais como o Banco Mundial dentre outros, não se constituem em mera reprodução das diretrizes internacionais.

A autora afirma que a tensão entre o global-local são sempre recontextualizadas, criando uma nova leitura sobre os textos e recriando novos textos por um processo híbrido. É nesse sentido que Ball (1998) recusa a ideia de que as políticas são implementadas, porque

isso sugere um processo linear de movimentação da política em direção à prática de forma direta. Para ele, o processo:

[...] de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Nessa direção, Ball, Bowe (1992) e Ball (1998) entendem que a política curricular não é imposta, antes é processo simbólico sempre contextualizado e recontextualizado, tanto no momento de implementação como na produção nas instituições escolares. Nesse sentido, a política curricular nacional pode ter relação com o projeto de sociedade em curso. Mas os autores consideram a recontextualização feita pelos sujeitos capaz de influenciar na efetivação dessa política, pois são produzidos outros contextos na imbricação do global com o local. Contudo, para os autores, as políticas curriculares só terão validade política e teórica se contemplarem os três contextos, a saber: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática, todos inter-relacionados e como textos produtores de significados.

Ao eleger esse olhar para a compreensão das políticas curriculares, pretendeu-se desdobrar um discurso fundamentado para a compreensão do objeto o que, de fato, mostrou-se de forma suficiente e viável. Nessa dimensão, é necessário, para o desvelamento do objeto dessa pesquisa, compreender o âmbito contextual dos processos de reorganização curricular em Dourados/MS, os desdobramentos na produção do texto político, bem como as iniciativas quanto à sua implementação, assunto contemplado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS CURRICULARES EM DOURADOS/MS: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO E A PRODUÇÃO DE TEXTO

Neste segundo capítulo objetivou-se contextualizar as Políticas Curriculares elaboradas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, MS, nos períodos de 1997-2004, explicitando a concepção de currículo e de participação presentes. Para tanto, fez-se necessário analisar a Política Curricular no contexto da reforma de Estado, evidenciar o escopo da Proposta Curricular peessedebista e petista na década de 1990 e explicitar os processos de reorganização curricular para a realidade de Dourados nos períodos destacados. Buscou-se, desta forma, apreender as concepções/opções subjacentes na Política Curricular advinda da Reforma do Estado e a formulada a partir do contexto local que procurou constituir-se em proposta “alternativa” à oficial.

Para contextualizar as Políticas Curriculares municipais, tornou-se indispensável a utilização do segundo eixo do quadro analítico, articulado ao primeiro eixo - o contexto de influência, tendo em vista que, esse tem uma ligação indissociável com o segundo contexto, que se refere ao contexto da produção do texto. A esse respeito, entende-se, como Ball e seus colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 2001; 2006; MAINARDES, 2006), ser imprescindível à compreensão da “política de fato”, constituída “[...] pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” (MAINARDES, 2006, p. 49). No caso do objeto em estudo, os textos correspondem às propostas de Política Curricular que a Secretaria Municipal de Dourados elaborou e implementou nas escolas públicas, no período de 1997 a 2004, através dos processos de reorganização curricular e demais documentos que de forma direta colaboraram para essa finalidade.

Para Ball e Bowe (1992), a política não é realizada e nem se finaliza no momento legislativo; pelo contrário, os textos necessitam ser lidos, relacionando-os ao tempo e ao local específico de sua produção. Mainardes (2006) considera que os “[...] textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política [...]” (Ibid., p. 53). Assim, na próxima seção desdobrar-se-á com maior profundidade o contexto da produção do texto que condicionou o processo de reorganização curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS, no período de 1997 - 2004.

1. Política curricular no contexto da reforma de Estado

A ideia da necessidade de uma reforma²² urgente solidificou-se na opinião pública “[...] banalizada pelo argumento de que seria preciso preparar o país e justar sua economia para a nova competitividade internacional, recuperando o tempo perdido [...], em que se teria vivido sob as asas de um Estado gigantesco, ineficiente e perdulário” (NOGUEIRA, 2011, p. 42). Nesse sentido, no Brasil, a partir da década de 1990, “pôs-se em curso um ciclo reformador voltado para a dimensão fiscal, financeira e patrimonial do Estado” (Ibid.). Esse contexto de reforma do Estado brasileiro trouxe como uma de suas exigências algumas reformas educacionais; portanto, os estudos sobre políticas curriculares não puderam prescindir do entendimento da conjuntura que as originaram, discursos e contextos como, também algumas de suas principais consequências para o currículo escolar.

É necessário entender que as políticas de currículo são processos de luta/negociações hegemônicas, nas quais se encontram imbricados o contexto de influência, vários discursos que as condicionam em certa direção, o contexto de produção do texto das políticas, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares à circulação de textos curriculares e o contexto da prática escolar, momentos em que os sujeitos (re) leem e implementam a política de fato quer em âmbito curricular, conforme o objeto de estudo

²² Por mais que o ‘paradigma gerencial’ “previsse a constituição de um aparelho de Estado enxuto, tecnicamente qualificado e animado por um serviço público profissionalizado (com carreiras claras, educação continuada, melhor remuneração e avaliação de desempenho), era inegável que ele pretendia demonstrar que o aumento da *performance* estatal viria da introdução de mecanismos de mercado na gestão pública” (NOGUEIRA, 2011, p. 51).

dessa pesquisa ou outros. Nesse sentido, a política curricular se consubstancia para além de questões mais amplas anteriormente citadas, constituindo-se a partir do contexto intra e extraescolar por distintas contribuições. É, também, uma política cultural²³, corroborando, assim, para a compreensão que “[...] as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos. [...]” (LOPES, 2004, p. 111).

Portanto, tendo como objeto de estudo a Política Curricular, acredita-se ser necessário explicitar de qual conceito de política curricular essa pesquisa parte. Concorde-se com o conceito trabalhado por Sacristán (2000), que considera a política como primeiro condicionante direto do currículo, pois, enquanto o regula, também o molda. Nesse sentido, o autor compreende a política curricular como sendo:

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Sacristán (2000) observa que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, mas uma opção historicamente consolidada dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, uma forma sistematizada de conhecimento perpassando por determinações históricas, políticas e econômicas tornando-se, assim, instrumento a serviço do poder instituído.

Em meio às reformas de distintos âmbitos na década de 1990, as políticas curriculares foram temas que apontavam para mudanças progressistas²⁴ na educação, mas não raras vezes sem as devidas considerações que tais arranjos trariam. Para maior clareza do conceito de reforma, utilizar-se-á a compreensão desse conceito partindo-se de Leher (2004a) e de Candau

²³ Uma vez que, o currículo, ao mesmo tempo em que advém de uma seleção da cultura, é um campo conflituoso de produção de cultura, de disputas entre sujeitos com diferentes visões de mundo e, conseqüentemente, diferentes concepções de sociedade, de homem e de conhecimento (LOPES, 2004).

²⁴ Mudança progressista na perspectiva freireana seria “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, [...] organizar o conteúdo programático da Educação ou da ação política [...]. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas condições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas, no nível da ação” (FREIRE, 1987, p. 86).

(1999). Para Leher (2004a), reforma na contemporaneidade denota “concessões” que significa perda dos direitos, nas palavras do autor:

[...] Se, no período de ascenso das lutas dos trabalhadores, reforma significava "concessões aceitáveis", recuos, que não alteravam de forma significativa o poder das classes dominantes, no período de hegemonia neoliberal essa expressão denota claramente "concessões" pelos "de baixo", portanto, perda de direitos (LEHER, 2004a, p. 1).

Leher (2004a), ao analisar as reformas, é enfático, afirmando que “[...] reformas regressivas, privatistas, anti-republicanas e que beneficiam os ricos, são apresentadas ‘aos de baixo’ como uma vitória da justiça frente aos privilégios” (Ibid., p. 12). Candau (1999) acredita ser necessário desmistificar o caráter de novidade e de avanço que perpassam os discursos das reformas e problematiza o consenso que há em torno do entendimento da reforma como progresso e mudança considerando-as mais como um processo de regulação social:

[...] os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. [...] têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico (CANDAU, 1999, p. 32).

Os apontamentos de Leher (2004a) e Candau (1999) aproximam-se quando evidenciam que as reformas beneficiam o capital. Nesse sentido, entende-se que as reformas educacionais efetivadas, no contexto mundial, objetivam muito mais a legitimação dos ideários que visam à regulação social do que propriamente proporcionam transformações que garantam a equidade social, tendo em vista que “[...] a reforma educacional adquire centralidade no âmbito da reforma do Estado em um contexto de globalização da economia e de transnacionalização do capital. [...]” (PIRES, 2011, p. 61).

Segundo Leher (2004b), um dos pressupostos mais propagados pelo discurso dominante é a congruência da educação com a revolução científico-tecnológica, o que permitiria a inserção das nações da periferia e da semiperiferia no mundo globalizado, e mais, todos os que fizerem opções educacionais certas terão um futuro promissor. Tal discurso é

repetido como regime de verdade pelos meios de comunicação. No entanto, o autor faz uma problematização a ser considerada: “[...] Mas, de fato, é a educação a nova riqueza das nações ou essa proposição faz parte de um processo de mercantilização e de ideologização da educação?” (LEHER, 2004b, p. 870). Acredita-se que nessa congruência educacional está implícito o “*slogan*” educação a serviço da regulação social, e, conseqüentemente, do capital.

De forma geral, as agendas de reformas que perpassam as políticas educacionais se relacionam “[...] com mercado, com gestão, com performatividade²⁵, com mudanças na natureza do Estado, no discurso político [...]” (BALL, 2002, p. 5), em que se propõe a devolutiva da “autoridade” da “flexibilidade” como as maiores expressões de espaços democráticos. As reformas são expostas como se estivessem concedendo aos “[...] gestores e organizações maior liberdade em decisões operacionais e retirando entraves desnecessários na gestão de recursos financeiros e humanos” (Ibid.). Ball (2002) salienta que não se pode entender esse tipo de reforma como desregulação estatal, mas uma re-regulação, ou seja, o Estado não está abandonando o controle, muito pelo contrário, está somente estabelecendo um outro tipo de controle, menos visível, mais liberal e autorregulado. Os novos papéis para os atores sociais e organizações centrados na competência técnica, avaliação e resultados modelam o perfil desejado de cidadão para o Estado reformado, dessa forma:

As organizações educacionais reformadas estão [...] “povoadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; a aprendizagem é recompensada como um “resultado de uma política de custo-efetivo”; a consecução é um conjunto de “metas de produtividade”; novos papéis e subjetividades são criadas conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e [...] são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplinas são colocadas pela competição, eficiência e produtividade; e novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. (BALL, 2002, p. 7).

No contexto da globalização²⁶, a massificação de reformas e as políticas curriculares

²⁵ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudanças” (BALL, 2002, p. 4).

²⁶ “A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição ou entidade rival” (SANTOS, 2003, p. 433). Nesse sentido, entende-se a globalização, dentro de um processo histórico, como um “mecanismo” pensado para garantir a inserção dos países na ordem do capital internacional, contribuindo, assim, para assegurar a hegemonia dos países centrais, através do fortalecimento de suas economias, e legitimação do domínio do capital (ZANARDINI, 2006).

produzidas nas últimas décadas tem se voltado para a Educação Básica e a formação de professores. Percebe-se que “[...] os textos produzidos pelas reformas difundem, de um modo geral, um discurso em defesa de políticas que deem conta das exigências apontadas pelo cenário de globalização e de um mundo em permanente mutação” (DIAS, 2009, p. 27). Nessa direção, a educação assume a responsabilidade de garantir às crianças e jovens a adaptação ao contexto que se apresenta, ou seja, formação de sujeitos adaptáveis ao projeto social em curso e ao mundo [mercado] do trabalho.

Ao se considerar de maneira mais ampla o contexto em que as reformas se apresentam, percebe-se a influência dos organismos internacionais na produção dessas reformas. Em vários países esses organismos possuem grande influência, tanto na formulação como na difusão das reformas. Dentre esses organismos, os mais presentes, já citados anteriormente, são Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Em relação à América Latina, os Estados Unidos incentivaram a criação de organismos internacionais²⁷ “[...] que passaram a comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (SILVA, 2002, p. 10).

Ao focalizar a reforma educacional, deve-se considerar como “pano de fundo” as outras reformas (econômicas, políticas e culturais) que se configuram no contexto atual, pois, estas influenciam o quadro das políticas. No entanto, apesar das políticas públicas sociais sofrerem forte influências estruturais, também são constituídas por processos de negociação, disputa entre grupos e luta hegemônica, pois, se se considerar somente os papéis das agências internacionais na definição das políticas educacionais, estar-se-ia privilegiando uma análise que enfoca mais o âmbito macro que o micro e uma visão verticalizada do poder, ou seja, são “[...] análises que favorecem o modelo ‘de cima para baixo’, no qual a implantação de pacotes de reforma que são transferidos não são submetidos a qualquer mediação, tradução ou recontextualização (Lingard, 2004) para um Estado-nação” (DIAS, 2009, p. 29). Nesse sentido, a utilização do ciclo de políticas de Ball, ao analisar as políticas educacionais, é bastante oportuna, pois considera as influências entre global e local na constituição da política, considerando a macro e a micro política para a apreensão do contexto que a forma e

²⁷ Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) (1944), Organização das Nações Unidas (ONU) (1945), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) (1947), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) (1948), Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) (1948) posteriormente Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA) (1948) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (1948) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1948) (ZANARDINI, 2006).

condiciona, pois para ele as políticas são “retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influencia, produção e disseminação de textos” (BALL, 2001, p. 102).

Nessa direção, a “[...] tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 254), porém, esse projeto somente se institucionaliza pela negociação com outrem, que pode, por distintas opções, não compartilhar dos interesses econômicos do projeto global.

Ball (2004) observa que, para atender o desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade, a reforma educacional solicita da escola a produção de um conhecimento diferente daquele que se fazia necessário na era da industrialização, ou seja, a escola deveria, naquela época, preparar os sujeitos para o exercício do trabalho “braçal”; agora, com uma maior especialização do trabalho, a escola necessita formar sujeitos polivalentes, flexíveis e adaptáveis às rápidas mudanças. Porém, continua-se ter a produção do conhecimento atrelado ao modo de produção.

Entendendo o conhecimento como sendo a mola propulsora das políticas educacionais, estando vinculado ao caráter instrumental, tentando responder à questão da utilidade e de sua aplicação, tem-se a propagação da cultura, nos discursos educacionais, do desempenho de habilidades e competências objetivando a eficácia organizada em “[...] um sistema de recompensas e sanções baseado na competição” (BALL, 2004, p. 107).

Para Nunes (2007), o caráter utilitarista da escola tem contribuído, entre outras coisas, para adaptar os sujeitos ao Estado Neoliberal, fato evidenciado também por Macedo ao afirmar que:

A concepção de competência para o conhecimento, na contemporaneidade, parece valorizar os saberes que são: agir, falar, relacionar-se, em detrimento do saber científico [...] uma escolaridade centrada em habilidades genérica, com valor de troca, ou seja, troca por emprego, por prestígio e por conforto. Ser competente, portanto, é estar apto para vulnerabilidade do mercado de trabalho, salvaguardando, sempre, a manutenção de uma sociedade de consumo (MACEDO, 2002, p. 134-136).

Portanto, a centralidade do conhecimento utilitarista nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas curriculares, não é algo neutro, desprovido de interesses

ideológicos, econômicos, sociais e culturais; muito pelo contrário, busca-se a legitimação do projeto social em curso em espaços tanto global como local. Por isso, concorda-se com a afirmação de Sacristán (2000, p. 35) de que por “[...] trás de todo currículo existe [...], de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular que é, [...], síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais”. Portanto, fica aos educadores sociais a incumbência do desvelamento da filosofia e dos valores sociais que se encontra implícito em um currículo via reforma de Estado.

Partindo-se desse contexto de reforma, entende-se que uma problematização se faz necessária: Qual a concepção de currículo e de participação social que a reforma de Estado busca concretizar por meio da política curricular?

Entende-se que a ênfase curricular centrada em um ensino utilitarista, que objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências eficazes, visando a atender à demanda tecnológica do mundo globalizado, como explicitado, intenta a ratificação de um currículo instrumental e a serviço da regulação social. Nesse sentido, a participação dos sujeitos sociais, preterida pelos reformistas curriculares, é a de meros transmissores de valores, filosofias, concepções e opções de outrem, ou seja, concede-se a eles o papel de executores do projeto social idealizado pelo neoliberalismo.

A seguir, numa tentativa de percorrer o itinerário do contexto da produção do texto das políticas curriculares na última década do século XX (1990), caminho necessário para o descortinamento do objeto dessa pesquisa, tratar-se-á do escopo da proposta educacional e curricular nacional do então governo Fernando Henrique Cardoso na referida década.

2. Escopo da proposta educacional do governo FHC na década de 1990

A década de 1990 do século XX foi marcada pelo início da consolidação do neoliberalismo no Brasil, no breve governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) e no governo de Itamar Franco (1992-1994). Porém, salienta-se que a presente pesquisa centrar-se-á no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) – FHC, por entender que nesse governo se efetivaram o ideário neoliberal nas políticas sociais. Particularmente na

educação²⁸ (LIMA, 2011), destacar-se-á Política Curricular via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por ser objeto de análise nesta pesquisa. No entanto, acredita-se ser preciso antes uma breve retomada dos acontecimentos ocorridos na década de 1990, que atravessaram o governo de FHC.

A referida década foi consubstanciada, dentre outros aspectos, por uma série de propostas de reformas para a educação básica que objetivavam o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento. Para tanto, a gestão escolar recebeu tratamento particularizado, ou seja, buscou-se implementar uma “nova dimensão” na organização dos sistemas de ensino e unidades escolares que fossem capazes de garantir as demandas da sociedade moderna e estabelecer a adequação da gestão escolar ao quadro político e econômico amplo que se configurava em nível mundial nas unidades federativas (ZANARDINI, 2006), cujos parâmetros vinham sendo delineados desde a constituição de 1988, a qual “[...] ao ser promulgada em 5 de outubro de 1988, já se encontrava [...] ‘sob as rearticulações das elites conservadoras em torno do projeto alinhado aos credores estrangeiros’ ” (FIGUEIREDO, 2001, p. 68).

Para Figueiredo, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as elites dirigentes desistiram das reformas constitucionais e aderiram ao ideário neoliberal, realizando o desmonte do Estado brasileiro, acabando como as conquistas sociais e aceitando as intervenções externas do Banco Mundial e FMI no governo nacional. A adesão do governo brasileiro a esse ideário pode ser percebida através da “[...] privatização das empresas estatais, do repasse aos credores e pagamento da dívida externa, da efetivação do ajuste fiscal, da reforma do Estado e da reforma administrativa [...]” (FIGUEIREDO, 2001, p. 69).

Com a saída de Fernando Collor de Mello, através do processo de impeachment, em setembro de 1992, assume o governo o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Em seu governo, observou-se que as negociações com as agências multilaterais foram mantidas, como também não houve o rompimento com o projeto neoliberal que vinha sendo implementado, já que esse governo, tendo como ministro

²⁸ Promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (1998), elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), definição de novas Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação, discussão do Plano Nacional de Educação e sua posterior aprovação em 2001, redefinição do papel do Conselho Nacional de Educação, municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Jovens e Adultos, criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantação do Exame Nacional de Cursos de Graduação (ENC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1998, entre outras políticas (MASSON; MAINARDES, 2011, p. 83).

da educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel, iniciou um movimento de valorização da educação nas reuniões mundiais organizadas pela UNESCO que contava com o financiamento e assessoria do Banco Mundial (PRZYLEPA; LIMA, 2010).

Como resultado desse movimento, teve-se a publicação pelo MEC (acordo MEC/UNESCO) do texto Plano Decenal de Educação para Todos²⁹, buscando o cumprimento do compromisso de universalização da educação com qualidade num prazo de dez anos e objetivando a erradicação do analfabetismo. Esse encaminhamento foi apresentado, em maio de 1994, às unidades escolares no Brasil sem discussões coletivas entre Estado e sociedade civil, indicando, assim, “[...] o início da construção de um novo paradigma político, em cujo centro se encontra a legitimidade da ciência posta em prática por especialistas e orientada pela razão instrumental” (SILVA, 2002, p. 206).

Salienta-se que o “Plano Decenal de Educação para Todos”, com vigência de 1993 a 2003, assinado pelo presidente Itamar Franco, explicitou “[...] um conjunto de diretrizes de políticas em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reestruturação do sistema educacional de Educação Básica” (BRASIL, 1993, p. 15). Contudo, o documento constituído na Semana Nacional de Educação, ocorrida em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, onde foi discutida a versão preliminar do Plano Decenal, além de firmar o compromisso Nacional de Educação para Todos, ainda, auxiliou a participação do Brasil na reunião preparatória da Conferência da Nova Delhi, em 1993.

Na Conferência da Nova Delhi, na Índia, foram reafirmadas as definições de Jomtien³⁰, a universalização com qualidade e a ênfase na Educação básica para a formação da cidadania e o desenvolvimento da nação, e os países populosos, como o Brasil, deveriam assegurar até o ano 2000 a crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem objetivando ao atendimento das necessidades elementares (FIGUEIREDO, 2001).

Na Conferência de Jomtien, as organizações internacionais, tendo o Banco Mundial

²⁹ “[...] é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação [...]” (SILVA, 2002, p. 207-208).

³⁰ Ressalta-se que, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Banco Mundial, um dos co-patrocinadores, deflagrou uma política de priorização ao ensino fundamental em prejuízo aos outros níveis de ensino e, também, relativizou o dever do Estado com a educação, pautando-se na prerrogativa que a tarefa de assegurar a educação é dever da sociedade como um todo.

como arquiteto central, apoiado pela UNICEF, UNESCO e PNUD, “[...] conceberam o modelo de ‘Educação para todos’, um modelo no qual a ideologia do Banco Mundial desempenha o papel principal, ligando a educação para todos à eficiência econômica”. (TORRES, 2005, p. 19).

Com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), os ideários neoliberais adentram com maior força no Brasil. O partido de FHC foi fundado, em junho de 1988, por importantes figuras do cenário político brasileiro, dentre elas o senador na época, Fernando Henrique Cardoso. Sua formação quase que integralmente constituiu-se de egressos históricos do PMDB. A formação do PSDB ficou caracterizada pelo desejo de ruptura, cisão³¹, de um grupo que estava descontente no PMDB e resolveu fundar outro partido.

Fernando Henrique Cardoso tinha como principal objetivo, durante o seu primeiro mandato, o combate à inflação e a estatização da moeda. Seu governo deu continuidade ao processo de reformas estruturais, com a finalidade de alcançar o objetivo proposto, realizando, assim, várias privatizações de estatais brasileiras, cujas aquisições ficaram, em sua grande maioria, a cargo de grupos estrangeiros, os quais se tornaram sócios majoritários. Esse processo de reforma estrutural decorreu do contexto de crise do capital, ou seja, o capital precisava se (re) estruturar e tinha o Estado como um dos seus partícipes, o qual, pelo viés neoliberal, era visto como ineficiente e necessitava ser reformado para que o país pudesse entrar na economia globalizada e o capitalismo pudesse recompor suas bases de acumulação. Para tanto, buscou-se implantar um novo modelo de administração pública fundamentado em bases modernas e racionais:

[...] de caráter gerencial e voltada para o controle dos resultados, descentralizada para poder chegar ao cidadão que, numa sociedade democrática, torna-se ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995) e pautada pelo planejamento estratégico (OLIVEIRA, 2010, p. 63).

Tendo como perspectiva a implantação da administração pública gerencial, como também em decorrência da crise e pela adesão ao projeto neoliberal, o governo de Fernando

³¹ Um prolongado estágio peemedebista no poder acarreta, portanto, inevitáveis cisões internas, pois o poder só une até o ponto em que alguns possam a ser vistos como mandando mais que outros. E as divisões governistas costumam ser piores que da oposição. Por ali é que costumam romper envelhecidos situacionismos, dando margem a novos (CHACON, 1985, p. 209).

Henrique Cardoso, em 1995, iniciou sobre esses parâmetros a reforma de Estado no Brasil. Para tanto, criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), que tinha como Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, responsável pela elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (OLIVEIRA, 2010). Porém, a reforma da administração pública como um todo encontra-se além dos objetivos e espaço desta pesquisa, tendo em vista que o foco de investigação refere-se à reforma educacional ocorrida na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, via os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, entende-se ser necessário salientar que a reforma da administração pública de cunho gerencial perpassara, também, as políticas educacionais chegando à gestão escolar.

No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) a educação e a capacitação profissional constituíram-se mecanismos propulsores para retomar o crescimento econômico e solidificar o Plano Real. Esse governo, preocupado com a modernização, objetivou o preparo da mão de obra para suprir as necessidades empresariais, reforçando, com isso, a universalização da escolarização básica, a formação em serviço e a reciclagem do trabalhador. Para tanto, incentivou a relação entre empresa e escola (FIGUEIREDO, 2001). Portanto, a atenção do governo estava voltada:

[...] prioritariamente, a curto, médio e longo prazos, para a elevação do nível de racionalidade do trabalho simples – as novas gerações de trabalhadores desqualificados – e, concomitantemente, à formação, em caráter supletivo, de parcela da atual força de trabalho simples, dentro de uma lógica utilitarista de remoção de obstáculos à superação da crise contemporânea de acumulação capitalista (NEVES, 2000, p. 79).

Reitera-se que as “orientações do Banco Mundial e proposições do governo FHC para a política educacional brasileira guardavam estreitas relações, que se concretizaram em diversos programas e também na própria legislação” (OLIVEIRA, 2010, p. 79), por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei n. 9.394/1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Plano Nacional de Educação (PNE), além das orientações para o novo currículo que deveria ser implementado na educação brasileira via os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

2.1. A política curricular via parâmetros curriculares nacionais

O Governo FHC, buscando efetivar as reformas educacionais advindas da Reforma do Estado no campo do currículo, publica, ainda em novembro de 1995, a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que buscava efetivar uma reforma curricular, para o primeiro segmento do ensino fundamental, o que suscitou intensa discussão sobre as propostas curriculares oficiais no Brasil. Depois dessa publicação, várias outras aconteceram, dentre elas:

[...] PCN para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio, [...] PCN em ação, PCN+. Tais documentos foram publicados simultaneamente à implementação de um conjunto de ações que configuraram as denominadas políticas de currículo nacional (LOPES; MACEDO, 2006, p. 7).

Ressalta-se, no entanto, que, desse conjunto de ações que passaram a se configurar em políticas curriculares oficiais, a presente pesquisa tem como um de seus desdobramentos a análise os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por esses terem-se substanciado na Política Curricular oficial implementada pela Secretaria Municipal de Educação, nas escolas públicas do município de Dourados, no período de 1997 a 2000, objeto de investigação desta dissertação, o qual será explicitado mais adiante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram em cumprimento a uma das exigências do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003) que, em consonância com a Constituição de 1988, afirmava a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros para orientar as ações educativas. Assim, uma das metas do Plano Decenal era:

[...] incrementar em cerca de 50% os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do Núcleo Comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1993, p. 42).

Para a elaboração desse documento, a equipe responsável da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) contou com a consultoria técnica de César Coll, principal idealizador da

reforma educacional espanhola e, como consequência, tinha-se a importação do modelo de reforma curricular implantado na Espanha para o contexto brasileiro (FALLEIROS, 2005).

Segundo Guedes (2002), o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de acordo com informações divulgadas pelo MEC, passaria por quatro etapas complementares:

Etapas de elaboração: o MEC elaboraria uma proposta em versão preliminar a ser discutida em âmbito nacional nos anos de 1995 e 1996, contando com a participação de Todos envolvidos no ato educativo. Nessa primeira etapa já ocorreu uma grave falha, “[...] uma vez que deixou à margem os verdadeiros interessados e atores do processo ensino aprendizagem (os alunos e professores), além de não haver chegado a todas as universidades” (GUEDES, 2002, p. 88). Essa etapa ficou assim sob responsabilidade de um grupo de especialistas e consultores de outro país deixando pesquisadores brasileiros que realizam estudos na área de currículo à margem do processo. Evidencia-se, portanto, nessa etapa, o registro contemplativo do menor nível de participação social, o chamado informativo, que, segundo Bordenave (1986, p.31) ocorre quando “[...] os dirigentes informam os membros da organização sobre as decisões já tomadas”.

Etapas de divulgação: que ficou sob responsabilidade do MEC, que utilizou-se da revista Nova Escola (Abril, 1995) para tornar pública a política do Currículo Básico Nacional;

Etapas de adaptação: de responsabilidade dos Estados na elaboração de suas diretrizes;

Etapas de adequação: de responsabilidade das escolas e dos professores. Essa etapa provocou diversos questionamentos, tais como:

[...] por que os professores não puderam ser autores, mas são obrigados a ser executores? Qual a concepção de parâmetros para a maioria dos professores do ensino fundamental? Diante dos diversos limites das escolas e dos professores, como será implementado esse modelo de currículo? Qual o sentido de um currículo nacional? Quem sairá prejudicado? (GUEDES, 2002, p. 89).

A partir dessa contextualização, torna-se perceptível que o processo de construção dos PCNs privilegiou determinados sujeitos social em detrimento de outros, ou seja, aos consultores externos, que comungavam da mesma lógica que o governo, coube o cargo de

mentores de todo o processo de elaboração dos PCNs, enquanto que, para aos atores sociais imediato-legítimos (alunos e professores) do processo ensino aprendizagem, coube, somente, a execução do produto final. Nesse sentido, entende-se que a participação social preterida pelo governo federal era a mera “mão de obra” a serviço do poder hegemônico. Assim, pode-se afirmar que o governo FHC buscava legitimar uma participação social mantenedora da ordem social vigente, uma vez que restringiu e reduziu a participação dos atores sociais à execução de reforma curricular idealizada por ele e seus partícipes (organismos multilaterais).

Em meio a esse contexto conflituoso em relação à participação social, segundo Macedo, os PCNs para o ensino fundamental foram lançados, em 1998, e sofreram diversas críticas chegando ao ponto de sua obrigatoriedade ser recusada pelo Conselho Nacional de Educação. Em geral, as críticas “[...] apontavam a vinculação da iniciativa ao fortalecimento de uma política neoliberal, [...] denunciavam a alienação do trabalho docente proporcionada por planejamentos curriculares centralizados [...]” (MACEDO, 2006, p. 159).

Como se sabe, a teorização do psicólogo espanhol Cesár Coll subsidiou a elaboração dos PCNs, a qual supervaloriza o **como** fazer em detrimento de outros princípios de igual ou, até, de maior valor, uma vez que a maior preocupação de Coll era traduzir os princípios que informavam o currículo em um desenho para orientar o trabalho docente. Assim, a “[...] consequência dessa valorização é a secundarização da discussão dos princípios, o que acaba por atribuir à teoria um caráter eminentemente prescritivo” (MOREIRA, 1997, p. 96) e em consonância com os padrões e orientações internacionais, ratificando, assim, os quatro pilares da educação de Delors em sua proposta de política curricular.

Nessa perspectiva, qualidade de ensino é compreendida: “[...] como a capacidade dos sistemas educativos para planificar, aplicar e avaliar um currículo ajustado à diversidade de capacidades, interesses e motivações de todos os alunos e alunas” (COLL, 1995 apud MOREIRA, 1997, p. 96). Portanto, a qualidade restringe-se ao atendimento pragmático de necessidades e interesses individuais por meio do currículo com vistas ao discurso da inserção qualitativa ao mercado de trabalho, não evidenciando, assim, o compromisso para a construção de um mundo mais humano, solidário e com isso:

[...] Negligencia-se, assim, o caráter político da discussão sobre qualidade de ensino, deixando-se de abordar questões do seguinte teor: a quem essa visão de qualidade de fato beneficia? Que tipo de visão de mundo e de comprometimento pode desenvolver? Que tipo de mudança social se espera que ela ajude a desencadear? (MOREIRA, 1997, p. 98).

Têm-se, ainda, outras críticas que exemplificam questões mais específicas sobre a “não” legitimidade democrática dos PCNs e/ou as consequências, de uma Política Curricular à luz da reforma de Estado. Dentre elas, destacam-se as contribuições de Saul; Silva (2009), Corazza (2000), Macedo (2006), Nunes (2007) e Moreira (1997). Saul e Silva (2009), afirmam que os arranjos das políticas educacionais no Brasil constituem a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, que são materializadas por publicações complementares do tipo “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” e outros, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula, reduzindo o projeto político-social para a educação a um receituário de boas intenções. Exemplo disto foi a elaboração, pelo Ministério da Educação (MEC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que objetivava a “[...] possibilidade de que o sistema educacional viesse a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira” (BRASIL, 1997, p. 33). Porém, entende-se que essa prática educativa estaria mais adequada à realidade espanhola que a brasileira propriamente dita, uma vez que o subsídio teórico de todo o documento (PCNs) foi importado daquele país, via o consultor César Coll. Buscava-se a legitimidade desse documento tendo como argumento a justificativa, presente no introdutório dos PCNs, de se estar atendendo a uma exigência de conteúdos mínimos para o ensino fundamental estabelecida como um dos preceitos da CF/1988.

No entanto, autores como Silva e Gentili (1999) questionavam esse argumento, levantando indagação em relação ao sentido de um currículo nacional. Para esses autores, as justificativas dispersas pelo documento se limitam a referenciar o preceito constitucional, o cumprimento dos compromissos assumidos perante organismos internacionais e a uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional. Essa qualidade na oferta educacional não está explicitada de forma clara no documento. Entretanto, pelas referências feitas às estatísticas sobre evasão e repetência, parece que a “qualidade”, neste caso, estaria vinculada à eliminação desses problemas e a política educacional reduzir-se-ia ao âmbito instrumental unicamente. Sendo assim, é pertinente a observação feita por Silva e Gentili (1999), de que em um mundo social dividido e hierarquizado por classes, gênero, raça, entre outros aspectos, o estabelecimento de um Currículo Nacional que garantisse uma “identidade cultural nacional”, requereria o seguinte questionamento: em que consiste essa “identidade cultural nacional”? E mais, quais os

referenciais para tais mudanças, tendo em vista o reducionismo da educação ao sentido metodológico?

Nesse sentido, Corazza (2000, p. 8) salienta que “[...] perdemos o rumo, os limites e o diferencial que nos permitiam distinguir o que era ‘oficial’ do que era ‘alternativo’”. A autora evidencia assim, a incorporação de discursos, entendendo que a política oficial, ao incorporar o discurso “alternativo”, o ressignificou e o reconceitualizou de acordo com seus interesses ideológicos, uma vez que o currículo nacional privilegia os discursos dos dominantes em detrimento dos discursos dos grupos sociais oprimidos.

Macedo (2006), ao analisar o tratamento que é dado à cultura nos PCNs, argumenta que esse documento faz a opção por tratar a questão da cultura dentro de uma perspectiva da pluralidade ou diversidade, o que, para ela, é feito em detrimento da diferença. Ela afirma que as disciplinas mantêm a centralidade da concepção universalista quando remetem uma grande parte da discussão sobre a diversidade cultural para os temas transversais.

A tese de Nunes (2007), intitulada “Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo” evidenciou que a proposta de trabalho com a linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEFs) atrelava o conhecimento ao projeto de reforma do Estado apresentado à nação pelo governo FHC e o projeto, entre outras metas, tinha uma orientação para a sociedade civil pautada no individualismo, objetivando “formar sujeitos competentes” para enfrentar a instabilidade do mercado de trabalho visando colocar em prática as políticas econômicas originadas da reforma do Estado. Para a autora, os PCNEFs são projeto de governo que consolida um projeto de poder hegemônico legitimado pela sociedade através de um discurso construído com base na reforma de que o Estado precisaria passar para adentrar na ordem mundial. Buscava a legitimação de uma política educacional de base pragmatista/ funcional, principalmente para as camadas economicamente mais baixas da sociedade. A língua materna concretizaria, assim, o ensino utilitarista proposto pela reforma de Estado.

Moreira (1997) observa que os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista o seu arranjo instrumental, não aprofunda discussões relativas aos conflitos socioeconômicos, históricos e culturais que permeiam a vida cotidiana dos sujeitos, uma vez que a teoria que os fundamentam proposta por Coll:

[...] não [...] aprofunda a discussão dos conflitos e interesses que permeiam os processos de produção e de reprodução. Não se exploram as conexões

entre os processos educativos e as relações de classe social, gênero e raça. Não se discute a luta em torno de significados em que, como educadores, estamos envolvidos (Apple, 1995). Não se analisa de quem são de fato as demandas apresentadas ao sistema educativo e a quem seu atendimento vai favorecer. Não se explicitam as estruturas de poder e dominação a que tais demandas se associam. Termina-se, então, por enfatizar a integração do aluno à ordem social vigente e por secundarizar os aspectos de opressão, contestação e resistência envolvidos na prática curricular. [...] O propósito maior parece ser promover a concepção de pluralidade defendida por Coll do que McLaren (1995) denomina de multiculturalismo liberal [...]. (MOREIRA, 1997, p. 98).

No entanto, a despeito das críticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais ganharam espaços nas discussões pedagógicas nas escolas, os livros didáticos passaram a ser editados de acordo com suas orientações, prefeituras adotaram em suas redes documentos que normatizaram a formação dos professores, os quais passaram a tê-los como base e na academia cresceram as dissertações e teses em que as propostas curriculares se faziam a partir de uma análise dos PCNs; além do que, com maior intensidade os docentes incorporavam em seus planejamentos “[...] noções como competência, transversalidade, projetos – utilizadas nos documentos – passaram a fazer parte do linguajar de professores com significados os mais variados e foi, também, objeto de análise” (MACEDO, 2006, p. 160).

Em suma, diante das resistências/críticas de educadores em relação à obrigatoriedade de uma Política Curricular – via reforma de Estado - centralizada, homogênea, horizontal e acrítica, o governo federal não normatizou sua obrigatoriedade via o Conselho Nacional de Educação, mas normatizou sua implementação através das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Programa Nacional do Livro Didático, Programa de Formação Continuada - “Os Parâmetros em Ação”- e buscou persuadir estados e municípios, bem como educadores por meio da mídia, das mudanças qualitativas que ocorreriam na educação com a adesão a essa Política Curricular. Portanto, apesar de os PCNs serem suscetíveis a diversas críticas, sua hegemonia como Política Curricular oficial “persuadiu” diversos estados e municípios brasileiros. Um exemplo foi o estado do Rio de Janeiro, como se evidencia através do trabalho de Ferreira (2009) que segue, e o município de Dourados - MS que será explicitado a *posteriori*.

A dissertação de Ferreira (2009) trata da concepção do Currículo de Geografia para o ensino médio, a partir do processo de Reorientação Curricular (RC), elaborado e implementado em janeiro de 2005 pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ). Ela evidenciou que o processo de Reorientação Curricular, que pautava toda sua

formulação teórica nos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, era fruto da reforma educacional que ocorreu no estado do Rio de Janeiro, intitulada de programa “Nova Escola”, que se encontrava no novo contexto sócio-espacial de uma “nova” concepção de mundo que se configurava.

Para Ferreira (2009), o princípio central do documento da RC era um currículo homogeneizador, que objetivava direcionar as unidades escolares a perseguir as metas e padrões estabelecidos pela SEE/RJ. O mesmo salienta que a compreensão do documento que propôs a RC trazia uma dimensão política de princípios neoliberais que buscavam viabilizar no processo educativo a qualidade a partir da lógica do mercado nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Partindo-se desse contexto, concorda-se que o governo de Fernando Henrique Cardoso “[...] em clima de *hiperpresidencialismo*, [...] transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital [...]” (PIRES, 2011, p. 65).

3. Escopo da política educacional do governo Lula na década de 1990

Inicialmente, entende-se ser necessário, de maneira sucinta, elencar alguns aspectos com relação ao governo Lula e seu partido, por acreditar que tais aspectos poderão auxiliar na compreensão da concepção de educação efetivada nas políticas educacionais, bem como na política curricular proposta e materializada por esse governo nos anos iniciais de seu mandato, sem, no entanto, ater-se as discussões que consubstanciam os partidos políticos brasileiros.

Após dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em 2003 chega à presidência da república um representante do partido dos trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva. Seu partido sempre se apresentou como oposição aos governos e como alternativa representativa dos trabalhadores no poder.

Para Lima (2004), a fundação do PT não se constituiu somente em atos formais de fevereiro de 1980, mediante aprovação do Manifesto para sua criação ou quando encaminhada a petição com pedido de registro no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em 20 de abril de 1980. Para o autor, se for preciso demarcar uma data para início da efetivação do partido, essa seria quando se iniciaram as greves operárias nas regiões paulistas em 1978, quando foi divulgada pela primeira vez a ideia de um partido no Congresso dos Trabalhadores na Indústria Paulista.

No entanto, formalmente, em 10 de fevereiro de 1980 ocorreu o I Encontro Nacional do Partido, no Colégio Sion, em São Paulo, e a aprovação do Manifesto como também do Estatuto do Partido dos Trabalhadores. Salienta-se que a construção desse partido se deu por meio do envolvimento de intelectuais de esquerda e/ou democráticos políticos da esquerda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), setores progressistas da Igreja Católica, diversos grupos políticos ou organizações de esquerda (a Convergência Socialista, a Causa Operária, o Movimento pela Emancipação do Proletariado, a Ala Vermelha, O Trabalho) e setores vinculados ao movimento sindical (LIMA, 2004).

Ao ler o Manifesto do PT, publicado no Diário Oficial da União, em outubro de 1980, encontra-se explícito que o partido “[...] surge da necessidade sentida por milhões de brasileiros de intervir na vida social e política do país para transformá-la” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980, p. 1). Percebe-se que a ideologia que fundamenta esse partido aponta para a construção de outra realidade social que não a sociedade capitalista. Nessa direção, o projeto socialista do PT foi uma mistura de um projeto das esquerdas que sobreviveram ao Regime Militar, consequentemente, “[...] o PT abrigou em seu interior as utopias cristãs, ligadas à Teologia da Libertação, e comunistas de diferentes ‘colorações’ por uma sociedade democrática, justa e igualitária [...]” (GOMES, 2007, p. 79). Nasceu “[...] como uma alternativa histórica da e para as classes subalternas [...]” (GOMES, 2007, p. 79-80). E surgiu como partido político numa sociedade que, em 1980, não poderia ser considerada democrática.

Segundo Lima (2004), a crise do socialismo real nos anos oitenta e noventa fez com que os partidos de esquerda diminuíssem a hegemonia do pensamento leninista e/ou trotskista. “Neste contexto encontra-se o PT, que vem ao longo dos anos realizando alianças, com diferentes classes³² aceitando compromissos e realizando concessões, assumindo cada vez mais a socialdemocracia” (LIMA, 2004, p. 27).

Para Oliveira, quando o partido realiza coligações visando às disputas eleitorais, assume princípios e orientações dos demais partidos e com isso modifica suas defesas específicas. Assim, “[...] a política partidária fica submetida às formas do Estado capitalista, a fim de colocar-se entre suas instâncias de poder” (OLIVEIRA, 2010, p. 163).

Quando Lula assumiu a presidência, em 2003, tinha como objetivo, conforme o seu

³² “[...] Como uma das consequências mais diretas desta mudança de postura houve a expulsão da Causa Operária em 1991, da Convergência Socialista em 1992 e de outras correntes radicais que integravam o partido [...]” (LIMA, 2004, p. 27).

Plano Plurianual- PPA (2004-2007), enfrentar um desafio histórico: a eliminação da fome e da miséria, bem como construir uma sociedade dinâmica e moderna, gerar empregos e riquezas e estabelecer justiça social (BRASIL, 2003) por meio da:

[...] inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam o crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia (BRASIL, 2003, p. 15).

Para efetivar o desenvolvimento pretendido, o governo entendia que seria necessário um Estado atuante, que promovesse o crescimento e a justiça social e que fosse fiscalmente sustentável, tendo por base as reformas que a sociedade apoiasse, como segue: “[...] Cabe ao Estado utilizar todos os instrumentos e recursos disponíveis para dar o impulso indispensável à retomada do desenvolvimento” (BRASIL, 2003, p. 13). No tópico subsequente, passear-se-á a compreensão da educação defendida pelo Partido dos Trabalhadores antes de se tornar governo.

3.1. A educação defendida pelo partido dos trabalhadores

A concepção de educação do PT enquanto partido político encontra-se exposta nos documentos referentes aos Encontros Nacionais de Educação do partido (1º ao 4º ENEd/PT), os quais foram sintetizados por Lima (2004), em sua dissertação de mestrado. Esse material será utilizado como referência, nesse tópico, por explicitar de maneira precisa a concepção de educação do PT.

A construção de uma escola pública para os trabalhadores foi a principal preocupação no 1º Encontro Nacional de educação do Partido dos Trabalhadores (I ENEd/PT) em 1989, a qual tornou-se eixo central nas discussões educacionais. E na concepção dos educadores petistas, uma escola pública, popular e de qualidade, não poderia ser medida somente através de conteúdos ministrados e assimilados, mas também pela construção de uma solidariedade de

classe expressa na oportunidade de toda a comunidade escolar utilizar a escola como espaço comum de elaboração e construção da cultura e do conhecimento (LIMA, 2004). A escola defendida no I ENEd/PT alinhava-se com uma Pedagogia Nova e com uma Educação Popular e para os participantes desse encontro:

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola pode ser também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989 apud LIMA, 2004, p. 53).

Para o partido, o Estado deveria ser o educador das massas, conscientizando-as de com quem e contra quem elas lutam, demonstrando as contradições da sociedade capitalista e organizando as massas para superá-la. Portanto, essa concepção de “[...] Estado tenta se desvincular do conceito de Estado do liberalismo clássico, onde este era tido como algo superior às classes sociais, uma ‘entidade’ que representava e englobava todos os segmentos da sociedade” (LIMA, 2004, p. 54).

A década de 1990 foi marcada, dentre outras coisas, pelo delineamento de uma nova fase do capitalismo, ou seja, o capital, buscando novas formas de acumulação, realizou alterações em seu modo de produção. E, visando atender ao receituário neoliberal, o Estado brasileiro iniciou um ajuste estrutural que acarretou, dentre outras coisas, na redução do aparelho estatal, aumento dos índices de desemprego e do número de trabalhadores informais. Esses fatores ocasionaram o desmonte da economia formal, a degeneração das condições de emprego e do mercado de trabalho, diminuição dos salários, o desmantelamento dos sindicatos e mudanças nas relações de educação- trabalho-escola.

Nessa conjuntura social, segundo Lima (2004), ocorreu o 2º ENEd/PT, em 1992, que tinha como lema a “Educação para um Brasil Cidadão”. Nesse encontro, o PT reafirma a defesa de uma escola pública gratuita, laica, democrática, autônoma, de qualidade e voltada para os interesses da comunidade escolar, de caráter científico, tendo o trabalho como

princípio educativo e elemento organizador de sua estrutura. Também defendia uma escola³³ que rompesse com o conservadorismo educacional e que os conteúdos partissem da realidade social dos sujeitos. Porém, a especificidade de partido de classe começava a diminuir em decorrência das tentativas de vitória na disputa eleitoral.

Registra-se que, segundo a autora, os documentos referentes ao 3º Encontro não foram encontrados.

No 4º ENEd/PT, em 1999, defendeu-se alguns pontos para o ensino fundamental, como escola de tempo integral, a organização curricular por ciclo, baseando em competências e habilidades, o bolsa-escola como programa educacional. Esses pontos foram materializados por FHC em suas reformas educacionais, apesar de ter transformado o bolsa-escola em programa assistencialista. Houve mudanças nas propostas educacionais do PT, as quais vinham subsidiando os encontros anteriores, ocasionadas pelas modificações no interior do Partido, como também pelas influências das transformações no modo de produção capitalista. (LIMA, 2004).

Para Oliveira (2010, p. 165), “[...] a ação educacional do Partido, ao se transformar em governo, caminhou na linha das reformas e deixou para trás a defesa por uma escola pública, gratuita e de qualidade para os trabalhadores [...]”. Nessa direção, Gomes (2007, p. 95) traz uma problematização oportuna ao indagar que “[...] o próprio discurso transformador do PT alguma vez chegou a ser explicitado para além de um socialismo inorgânico, pálido arremedo da social-democracia-europeia?” O autor salienta que as propostas presentes nas diversas resoluções e documentos do partido “[...] demonstram a dimensão do projeto político que identifica e orienta as ações, como resultado das relações de força dentro do partido, além dos conflitos que se apresentam na arena social” (Ibid.).

Nesse sentido, percebe-se que as correlações de forças existentes dentro de um partido, bem como o contexto social, considerado como uma arena, influenciam “a priori” o projeto político de qualquer governo, mesmo que esse “represente” a classe trabalhadora. Porém,

³³ “[...] uma escola competente, onde a construção e reconstrução do conhecimento tenham como pressupostos os conteúdos da realidade social, no âmbito das ciências naturais, sociais, da tecnologia e da cultura em geral. Uma escola que rompa com a concepção conservadora, tecnoburocrática, que se vê como finalidade em si mesma, ou seja, mero espaço para “transmitir conhecimento”, um “saber fragmentário”. Para o PT, à escola cabe trabalhar o conhecimento acumulado e sistematizado historicamente, sendo uma escola alegre, mobilizadora, irradiadora da cultura popular, não para reproduzi-la, mas para recriá-la, transcendendo o senso-comum, criando e recriando o saber inerente às experiências e às práticas sociais desenvolvidas a partir de necessidades objetivas” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1992 apud LIMA, 2004, p. 109).

salienta-se que a cooptação pelo sistema não pode ser justificada pelas dificuldades que a luta contra-hegemônica apresenta.

3.2. A política curricular no primeiro ano do governo Lula

Nesta subseção percorrer-se-á o itinerário do primeiro ano das políticas curriculares propostas e implementadas pelo governo Lula. Tendo em vista que o recorte da presente pesquisa se encerra no primeiro ano (2004) desse governo, utilizar-se-á como referência o trabalho analítico de Lopes (2004), por retratar especificamente os primeiros nove meses das políticas curriculares efetivadas no governo do PT. Lopes (2004) afirma que não houve alteração substancial na política curricular na gestão petista, ou seja, continuava-se a implementar a mesma política do governo de Fernando Henrique Cardoso, no campo do currículo, em nove meses do governo Lula. Tal afirmação é sustentada pela autora, em decorrência dos fatos, a saber:

[...] a) não houve mudanças nas diretrizes curriculares nacionais; b) os parâmetros para o ensino fundamental e para o ensino médio permanecem sendo as referências curriculares para muitas das ações do Ministério da Educação; c) está em processo a avaliação dos livros didáticos de nível médio, visando sua distribuição aos alunos, ainda em uma perspectiva que tenta dirigir professores em suas aulas, via livros didáticos; d) a afirmação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) de que visa introduzir o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exame obrigatório ao final da educação básica, apontando ainda a possibilidade de outro exame a que o aluno se submeta antes de entrar no ensino médio; e) a instituição do sistema de avaliação de conhecimentos e competências dos professores a cada cinco anos de trabalho, mais uma vez utilizando a avaliação de competências como mecanismo regulador da atividade profissional e como pretensa garantia de qualidade, inclusive associada a possíveis ganhos salariais (LOPES, 2004, p. 115).

A autora observa que são muitas as dificuldades de se romper de imediato com o aparato montado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, o qual teve dois mandatos presidenciais para efetivar seus mecanismos de regulação e formar uma comunidade epistêmica favorável a tais mecanismos. No entanto, a autora lança uma hipótese que deve ser considerada: “[...] muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses oito anos não é

modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular, pela mesma comunidade epistêmica [...]” (LOPES, 2004, p. 115).

De concreto, tem-se que, por mais que se tivesse uma agenda do próprio partido (PT) quanto ao escopo das políticas educacionais necessárias, pautadas em outra concepção de mundo, homem, sociedade e educação, a recontextualização das coligações, as especificações advindas do governo anterior em relação à planificação da educação em nível nacional não deixavam alternativa: havia que se dar continuidade ao estabelecido. Porém, concorda-se com a afirmação de Oliveira (2010), já citada, de que a ação educacional do Partido enquanto governo encaminhou-se na linha das reformas de Estado, deixando para trás a defesa de uma escola pública de qualidade para os trabalhadores, ideal a priori defendido pelo partido. Entretanto, mediante algumas aberturas denominadas de “políticas curriculares alternativas”, algumas iniciativas estavam ocorrendo por todo o Brasil na primeira metade do século XXI por via de governos municipais, principalmente aqueles que eram e que se simpatizavam com o ideário petista, como se observará a seguir.

4. As políticas curriculares municipais em Dourados - MS

As concepções e opções dos governos em relação à sociedade que se quer construir e/ou legitimar se fazem presentes em discursos, arranjos, formas de organização do Estado e na concretude de políticas públicas, seja de forma explícita ou implícita, porém, não sem os elementos antagônicos a essa construção/legitimação. Höfling (2001) destaca que a materialização das políticas sociais resulta dos movimentos dos atores sociais e não unicamente da ação do Estado. Percebe-se, pois, que as elaborações e implantações de políticas contemplam o projeto social do Estado, como também podem representar os valores, as concepções e as opções dos sujeitos que constituem a sociedade. Portanto, a ação do Estado na construção do projeto de sociedade é tão decisiva quanto a ação dos sujeitos sociais envolvidos, tendo em vista que não é pela aceitação tácita de políticas deterministas ou salvacionistas que as “utopias” ou desejos sociais serão concretizados, mas pela atuação dos sujeitos sociais nas contradições apresentadas no tecido social.

No entanto, ressalta-se que a força do Estado em impor seu projeto de sociedade é

substancial, por contar com as diversas instituições estatais e financeiras que são suas partícipes, enquanto que os sujeitos sociais podem contar, principalmente, com suas capacidades de compreensão e apreensão do real e seu “poder” de mobilização social.

Para Bastos (2005), a política educacional brasileira está repleta dessa correlação de forças desiguais entre Estado e sociedade civil, fato que pode ser evidenciado na apresentação dos dois planos nacionais de educação em 1990, em que se tinha a disputa de duas propostas antagônicas de sociedade e educação: “Uma proposta liberal-corporativa e outra proposta democrática de massas, que vêm se confrontando desde o final dos anos de 1980, no processo de definição da política educacional brasileira [...]” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 12).

No município de Dourados, localizado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, duas propostas diferentes de políticas educacionais também se fizeram presentes, especificamente no período entre 1997 e 2004, caracterizados, respectivamente, pelos governos municipais de Antonio G. Braz Melo (1997-2000) e de Laerte C. Tetila (2001-2004). O primeiro aderiu à política educacional oficial do governo federal e o segundo, buscando uma mudança de rumo, quiçá uma superação, propôs uma política educacional que tinha como ponto de partida a realidade sócio-histórica das escolas municipais douradenses.

Partindo-se desse quadro, contextualizar-se-á as Políticas Curriculares desencadeadas pelos governos municipais em Dourados-MS no período de 1997 a 2004. Antes, porém, entende-se ser pertinente evidenciar, brevemente, algumas características econômicas, políticas e sociais desse município que foi palco de duas perspectivas de políticas curriculares distintas.

4.1 Algumas características do Município de Dourados – MS

Cada lugar possui características históricas e geográficas que os diferenciam como também os identificam. Portanto, a historicidade agrícola influenciou diretamente o processo de colonização do estado de Mato Grosso do Sul. Essa formação agrária da região obteve impulso através das políticas do Governo de Getúlio Vargas, que intensificaram a ocupação de terras devolutas no país, “objetivando descentralizar o alto índice demográfico dos centros urbanos, resguardando o território e, assegurando a nacionalidade das fronteiras e seus

recursos naturais” (SANTANA, 2009, p. 92). Diante desse contexto, em Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, foi criado o território federal de Ponta Porã, no qual se encontravam inseridas as localidades de Dourados, Rio Brilhante, Ponta Porã, Maracajú, Nioaque, Porto Murtinho e Bela Vista.

Quando o município de Dourados foi fundado, no século XIX, pelos ex-combatentes da Guerra do Paraguai e pelos gaúchos fugitivos da revolução federalista, chamava São João Batista de Dourados. No século XX, a região foi denominada de Paróquia de Dourados e, somente, tornou-se município em 20 de dezembro de 1935, por meio do Decreto nº 30, desmembrando-se, assim, do município de Ponta Porã.

Dourados possui uma população bastante diversificada, formada por famílias vindas do sul do país, do nordeste, dos estados de Minas Gerais e São Paulo, como também imigrantes paraguaios e japoneses, que passaram a explorar as terras da região através da extração da erva-mate nativa e a pecuária extensiva, situação que foi parcialmente modificada com a criação da Colônia Agrícola, em 1934, proporcionando a chegada de novos imigrantes e migrantes e a abertura de estradas que facilitaram o acesso e o escoamento da produção para a capital do estado (Campo Grande) e para o estado de São Paulo.

Nesse município, a presença indígena é marcante, pois vivem aproximadamente doze mil índios das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. O município possui a maior população aldeada do país, não em território.

O município de Dourados encontra-se localizado a sudoeste de Mato Grosso do Sul, faz parte da faixa de fronteira do Brasil com o Paraguai. Conta com uma área total 4.086,244 km² e possui uma população de 196.035 habitantes, sendo o segundo município do estado em importância econômica (IBGE, 2010).

A partir da década de 1990, o município de Dourados vem se constituindo em cidade polo da região sul do Estado, atendendo à demanda dos municípios que fazem parte da região da Grande Dourados (Itaporã, Nova Alvorada do Sul, Maracajú, Rio Brilhante, Douradina, Fátima do Sul, Vicentina, Jateí, Glória de Dourados, Deodópolis, Caarapó e Juti) quanto a comércio e prestação de serviços.

Porém, mesmo o município tendo um Índice de Desenvolvimento Humano, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 0,788, o quinto do Estado, a população douradense ainda depara-se com problemas sérios quanto à saúde pública, educação e moradia.

A conjuntura política e administrativa do município de Dourados é semelhante à do restante do país, ou seja, encontram-se a presença do coronelismo, bem como da política paternalista e clientelista que os governos usam para manter-se no poder. Nesse sentido, no “Estado do Mato Grosso do Sul, bem como em seus municípios, é frequente a oscilação de um mesmo grupo político no governo, e estes são basicamente ligados à burguesia agrária”³⁴ (BARBOZA, 2007, p. 42). Nessa direção, a história política e administrativa do município “[...] se mistura com o modelo de gestão do restante do país, portanto é marcada pelo centralismo, autoritarismo e verticalismo, como características gerais do Estado Brasileiro” (Ibid., p. 41).

4.2. A gestão municipal de Antonio G. Braz Melo (1997-2000)

No ano de 1997, para administração pública do município de Dourados- MS, foi eleito um gestor do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Antônio Genelhu Braz Melo, que conduziu a política educacional tendo como prioridade a expansão de matrículas do ensino fundamental e ampliação da rede física. “[...] Nesse contexto, a política educacional do município visou a adequar-se, a atender à política que se consolidava na questão da descentralização” (VASCONCELOS, 2007, p. 103). Vale retomar com brevidade o percurso desse partido na região.

Conforme consta no site regional³⁵ do Partido, o antigo MDB, que originou o PMDB, começou a se formar no então Mato Grosso ainda nos primeiros dias de abril de 1966 em Campo Grande. A direção nacional recomendava aos militantes que formassem o partido em todos os municípios e disputassem as eleições. Porém, em 20 de dezembro de 1979, o Governo Federal decretou o fim do MDB e da ARENA.

Nessa mesma noite, após uma reunião em Brasília para discutir o novo nome do partido, o manifesto dos fundadores do PMDB anunciava o novo nome e reafirmava a missão do partido, que seria prosseguir com a luta do MDB em prol da efetivação da democracia em sua plenitude.

³⁴ A União Democrática Nacional, o Partido Trabalhista Brasileiro, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, a Arena são os partidos políticos que mantiveram seus representantes entre os anos de 1935 e 2000 a frente do Executivo municipal de Dourados (BARBOZA, 2007).

³⁵ <http://www.pmdbms.org.br>

O site do partido relata que a efetivação do PMBD se deu, oficialmente, em Brasília, no dia 15 de janeiro de 1980. E em Mato Grosso do Sul, foi eleito presidente da legenda o deputado federal Antônio Carlos de Oliveira. Porém, com a “dança” partidária em 1980, Oliveira trocou de partido após sua eleição, o que trouxe Wilson Barbosa Martins para a direção do partido. Grandes nomes da ARENA foram para o PMDB³⁶ entre eles: Levy Dias e Ramez Tebet.

Após essa breve explanação referente ao partido do prefeito municipal que governou Dourados no período de 1997 a 2000, passar-se-á à compreensão da governança desse prefeito no dito período. Antonio G. Braz Melo esteve à frente do governo municipal por duas vezes, em um primeiro mandato (1989 a 1992) e em um segundo mandato (1997 a 2000). No período intermediário (de 1992 a 1996), o prefeito eleito foi Humberto Teixeira (PTB). Desta forma, percebe-se o poder municipal oscilando entre os grupos ligados à burguesia agrária, ratificando a afirmação feita por Barboza (2007), anteriormente citada.

Em seu segundo mandato (1997 a 2000), o prefeito municipal manteve o mesmo Secretario de Educação, o professor Idenor Machado, que já era secretário desde 1989, ficando à frente da secretaria municipal de educação por doze anos ininterruptos. Sem adentrar no mérito da competência profissional, esse fato, no mínimo, remete a uma indagação que ficará, nessa pesquisa, em nível de reflexão: Será que o município de Dourados teve o mesmo projeto educacional por doze anos? Ou o PMDB e o PTB tinham a mesma concepção de educação? Ou, ainda, essa educação estaria a serviço da manutenção do poder municipal oligárquico e, por isso, mesmo mudando o partido, o secretário poderia ser o mesmo?

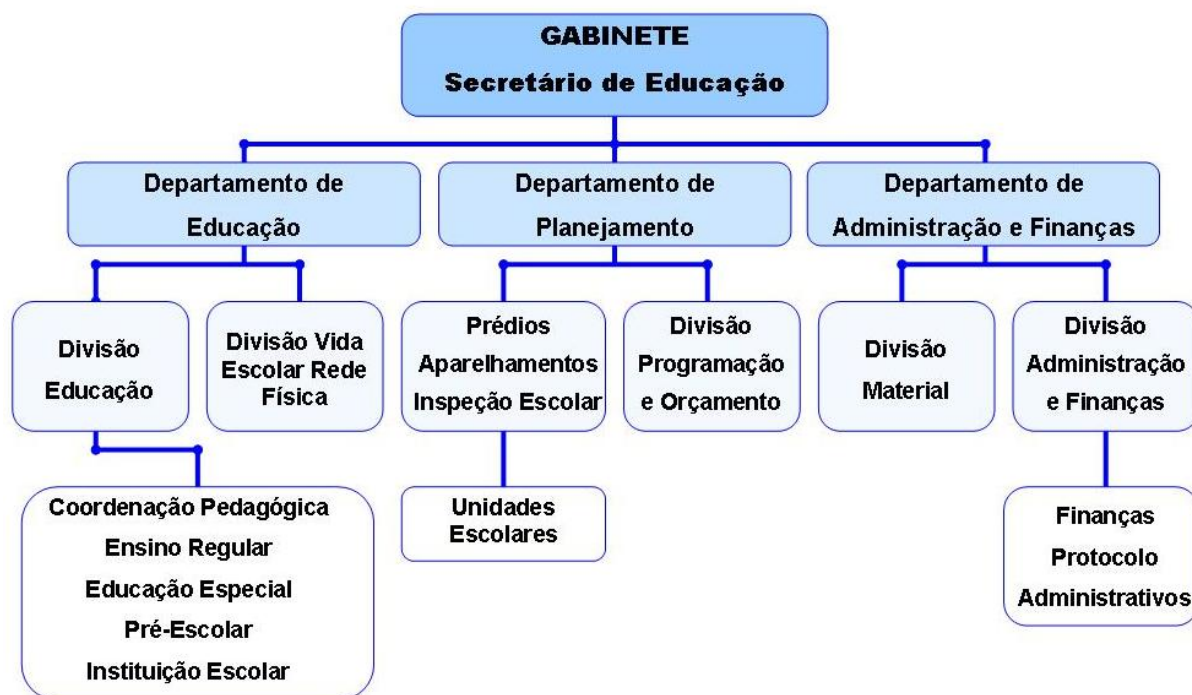
As mudanças ocorridas no cenário político mundial na década de 1990 e nos anos posteriores suscitaram reformas no sistema educacional de Dourados, as quais se tornaram medidas que objetivavam a estruturação e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, com a promulgação da Lei n. 1.845, de 15 de março de 1993; a reestruturação e o funcionamento das escolas, através dos Regimentos Escolares de 1997; a racionalização da gestão educacional, com a institucionalização do Plano Plurianual de Educação e depois com

³⁶ No site do partido encontra-se o Programa de Governo que explicita os princípios básicos e as principais propostas de governo para o Brasil, dentre os quais: “O PMDB pretende continuar sendo a expressão política da maioria da população brasileira, oprimida e explorada por um regime econômico voltado para a satisfação de uma pequena minoria. Identifica-se, primordialmente, com as lutas e os interesses da grande massa dos marginalizados e excluídos”. Quanto à proposta de educação destaca-se: “Priorizar a inclusão digital como complemento indispensável às iniciativas prioritárias na área de educação. Nação alguma pode hoje se dar ao luxo de ignorar as tecnologias, sob pena de abrir um imenso fosso educacional, cultural, tecnológico e econômico”.

o Plano Decenal de Educação de Dourados, e a democratização da gestão das Unidades Escolares, com a eleição de diretores, de acordo com a Lei nº 1.925, de 12 de agosto de 1994 (FREITAS, 1997).

Segundo Freitas (1997), essas mudanças que se consolidaram no âmbito do sistema educacional do município de Dourados desde 1993 tinham como objetivo modernizar a gestão e reestruturar os órgãos da administração municipal. Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) organizou sua estrutura para o atendimento às escolas e ao público para o período de 1997 a 2000, da seguinte maneira:

Figura 01 – Organograma da Secretaria de Educação de 1997 a 2000



Fonte: Elaborado para este trabalho a partir de informações da Secretaria Municipal de Educação (SEME)

Com essa organização institucional, a SEME, por meio do Departamento de Educação, passa a “planejar, comandar, executar, coordenar e controlar as atividades relativas à Educação” (FREITAS, 1997, p. 119), no município, atendendo prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Em relação às competências desse Departamento verificou-se:

[...] a primazia da dimensão técnico-administrativa da gestão, assim como a tendência a centralizar, em seu âmbito, iniciativas que caberiam às unidades

escolares, caso se privilegiasse um modelo de gestão descentralizado e voltado para a autonomia da escola (FREITAS, 1997, p. 119).

Assim, o que se evidencia na prática é a implementação de uma gestão baseada na racionalidade técnica por esse Departamento. Essa “[...] racionalização perseguiu a eficiência das ações, utilizando o planejamento em curto prazo e adotando o acompanhamento e a avaliação como meio subsidiário deste” (FREITAS, 1997, p. 120).

Em relação à participação dos sujeitos no processo de gestão, segundo Freitas (1997, p. 120), “[...] ficou limitada a uma interlocução com diretores e supervisores, quando envolvidos nas ações do Departamento, através de procedimentos diretos e indiretos de consulta”.

A atuação do Departamento de Educação não proporcionou a desconcentração e nem a descentralização de poder, uma vez que restringia a participação dos sujeitos a uma mera consulta a alguns segmentos da escola para a escolha das situações A ou B, já determinadas pelo órgão mantenedor. Tal situação trazia como pano de fundo o predomínio de uma concepção liberal de democracia, que limitava a participação do cidadão de modo a evitar a pressão sobre o sistema com demandas sociais que poderiam ameaçar a prioridade da acumulação do capital.

Essa forma de gestão administrativa centralizada, hierárquica e pautada no controle de poder não concorria para a modernização da gestão, anunciada pela administração municipal; pelo contrário, burocratizava-a e reforçava o autoritarismo, tanto nas relações como na tomada de decisões. Nesse sentido, “[...] as diretrizes da política educacional anos de 1997 a 2000 tiveram o mesmo norte: a centralização e o controle de poder” (VASCONCELOS, 2007, p. 106).

4.2.1. A política educacional municipal no período de 1997 a 2000

A realidade educacional em Dourados em nível de sistema evidenciava situações *sui generis*, a saber: uma eleição de diretores com direitos de se (re) elegerem *ad infinitum*; recursos públicos para financiar a educação privada; política educacional centrada no ensino fundamental; a Educação Infantil não fazia parte do Sistema Municipal de Educação;

inexistência de uma política educacional para os indígenas; política educacional para o campo limitava-se ao TRANSRURAL, ou seja, ao transporte escolar das crianças (FERNANDES, 2004). Nas instituições escolares a cultura que se consolidou decorrentes desse tipo de política educacional era:

[...] forte concentração de poder nas mãos de diretores e coordenadores pedagógicos; ausência de fala dos professores e outros segmentos profissionais da escola; livro didático como principal instrumento didático-pedagógico de sala-de-aula; regime seriado classificatório, seletivo e excludente (FERNANDES, 2004, p. 161).

Vale ressaltar que, em decorrência da expansão do atendimento à matrícula, a política de educação no município entre 1997 e o ano 2000 demonstrou a necessidade de ampliação da rede física e, conseqüentemente, do aumento no número de funcionários nas escolas e CEIMs visando responder à demanda surgida em torno desses níveis e etapas de ensino. Por conseguinte, surgiu também a necessidade de cursos de capacitação de professores, visando o aperfeiçoamento para trabalhar com os desafios suscitados pela reforma da política educacional.

Segundo Vasconcelos (2007), toda a organização das ações de capacitação profissional da Rede Municipal de Ensino foram pensadas e realizadas por meio da avaliação técnica das escolas que se encontravam respaldadas no Projeto de Avaliação da Gestão Educacional (1997)³⁷. Esse projeto esteve no âmbito da REME até 2000, constituindo-se no instrumento norteador para o acompanhamento de todo o processo educacional da rede durante o ano letivo e de todas as ações de capacitação de professores efetivada pela SEME por meio do Projeto Capacitação de Pessoal³⁸.

Salienta-se que a formação continuada ou ação de capacitação, como chamado na época, tinha suas origens nas orientações do MEC e no projeto “Avaliação da Gestão Educacional” (1997), o qual apontou como deficitária a qualidade no saber-fazer da escola (DOURADOS, 1997). A formação, ou ações de capacitação, eram concebidas e planejadas pela equipe técnica da SEME, pautando-se nos resultados apontados na análise do documento síntese do projeto de avaliação, objetivando atender os ditames da legislação vigente.

Nessa direção, a capacitação de professores e diretores da SEME estava voltada,

³⁷ Para a apreensão e compreensão do Projeto de Avaliação da Gestão Educacional consultar a dissertação de Vasconcelos (2007).

³⁸ Ver Vasconcelos (2007).

prioritariamente, para a gestão escolar e seus processos. E a ação de formação continuada no período de 1997 a 2000 tinha como objetivo a instrumentalização dos dirigentes escolares para a nova legislação educacional, a LDBEN, e a execução dos processos estabelecidos pela política nacional de educação (VASCONCELOS, 2007).

Nas análises realizadas por Vasconcelos (2007), nos documentos referentes à formação continuada no referido período não foi percebida a participação dos professores nas tomadas de decisões referentes aos cursos de capacitação. Para a autora, o município de Dourados delineou uma política de capacitação articulada com as instituições de ensino público, visando oferecer uma formação teórica e acadêmica, objetivando alcançar a qualidade de ensino preterida no Plano Decenal de Educação (1993-2003).

Segundo Barboza (2007), as atividades pedagógicas e os programas efetivados pela SEME seguiam as orientações do MEC, por meio de convênios estabelecidos diretamente com a Secretaria de Estado de Educação, o que significava o fortalecimento da “[...] manifestação do saldo histórico de exclusão social” (FERNANDES, 2004, p. 162).

Em relação aos programas desenvolvidos pela SEME, vinculados à política do MEC, via FUNDESCOLA³⁹, destacam-se: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Programa de Adequação de Prédios Escolares (PAPES); o Projeto de Melhoria da Escola (PME) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Dentre esses programas, ressalta-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) por ser traçado para orientar a gestão das escolas, bem como das secretarias de educação. Segundo Oliveira (2010), constituía-se em um processo gerencial de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para melhorar a qualidade do ensino, sendo que por “[...] meio do PDE que se realiza a materialização nas escolas da lógica gerencial presente na política que engendra o Programa como um todo” (OLIVEIRA, 2010, p. 88). Nesse sentido, poder-se-ia ler “qualidade de ensino” e “gestão escolar” dentro dos moldes empresariais, ou seja, concepção de educação atrelada ao mercado de trabalho.

Diante desse contexto, percebe-se que a SEME materializava as Políticas Educacionais advindas da esfera federal, ratificando, com isso, a concepção neoliberal de educação no município de Dourados, tendo em vista que a Política em nível nacional, ou seja, o governo de FHC, pautava toda sua política pública social no ideário neoliberal, guiando-se, assim, pela lógica do mercado.

³⁹ Para aprofundamento, ver a tese de Oliveira (2010).

4.2.2. A Política curricular da secretaria municipal de Educação (1997 a 2000)

A política da Secretaria Municipal de Educação teve como objetivo consolidado o trabalho com os Referenciais Curriculares na educação infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino fundamental, atendendo, assim, à lógica das políticas do governo federal. Porém, a formação continuada dos professores da educação infantil partiu do trabalho com o projeto de ensino assessorado por professores do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Portanto, a SEME teve duas propostas de formação continuada: uma para os professores da educação infantil e outra para os professores do ensino fundamental, pautada na técnica e na racionalidade (VASCONCELOS, 2007).

A proposta de formação continuada referente ao currículo e a metodologia trabalhada para a formação dos professores do ensino fundamental se basearam nos PCNs elaborados e implantados pelo MEC, em 1999, na rede pública de ensino. Portanto, a proposta de formação continuada para os professores do ensino fundamental da REME encontrava-se relacionada com a implantação do PCNs, em âmbito nacional, e com a necessidade de os professores municipais compreenderem os pressupostos que deveriam nortear o currículo escolar e os projetos pedagógicos das escolas municipais. Nesse sentido, “as ações de formação continuada voltaram-se para o currículo decorrente da política de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo governo central, como parte integrante da reforma educacional [...]” (VASCONCELOS, 2007, p. 116), que visava interferir no trabalho docente.

Percebe-se, então, que a Secretaria Municipal de Educação, visando reorientar os currículos escolares municipais, tomou como base a política curricular do governo federal ratificando, assim, o ideário oficial dessa política federal sem nenhuma indagação.

Em decorrência do contexto de reforma que se evidenciava no Estado, bem como nas políticas educacionais, o governo FHC, através do Ministério da Educação, elabora e implementa como documento norteador de sua política curricular oficial, em dezembro de 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja lógica dizia estar alicerçada “[...] nos pressupostos do modelo de educação espanhola, o que se afinava ao reducionismo do sociometabolismo da conformação do capital: proposta de uma Política Curricular mínima e diretiva” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 15).

Essa expressão da Política Curricular, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais, constituíram-se em uma proposta de reorganização curricular que a Secretaria de Educação

Fundamental do Ministério da Educação “[...]oferece as secretarias de educação, escolas, instituições formadoras, [...] editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1997, p. 1). Para a materialização desta “oferta”, essa secretaria elaborou o Programa de “Desenvolvimento Profissional Continuado”, para o ensino fundamental, denominado “Parâmetros em Ação,” em 2000.

Os Parâmetros em Ação tinham o intuito de fornecer aos educadores subsídios teóricos e práticos para a compreensão e efetivação dos PCNs nas escolas públicas. Entende-se que o MEC instituiu um programa de Formação Continuada que se configura em um receituário aos professores de como executar os “conteúdos” escolares. Por conseguinte, esse Programa de Formação teve como pressuposto a técnica e a racionalidade provenientes da reforma do Estado e a sua centralidade consubstanciava-se em inferir na direção do trabalho docente. Percebe-se que, essa inferência, no trabalho pedagógico, limitava-se em discutir e refletir sobre **o como** o professor deveria ensinar em detrimento de considerações sobre **o que ensinar** (MOREIRA, 1997) como se pode evidenciar no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. [...] possibilidades para sua utilização são: rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamentos das atividades, expectativas de aprendizagem e maneira de avaliar; refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos; preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem [...] (BRASIL, 1997, p. 11).

Moreira (1997) destaca que a teoria defendida por Coll, a qual fundamentou os PCNs, ao centrar-se no como ensinar e na valorização de destrezas e habilidades em detrimento dos próprios conteúdos curriculares, limita seu modelo curricular em priorização dos processos cognitivos do estudante e na organização dos saberes escolares. Nesse sentido, sua teoria deve ser vista como uma pedagogia psicológica. E, ainda, em relação à teoria de Coll, é observado que sua:

[...] inspiração teórica é construtivista e sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida (o ‘saber vivido’, em detrimento do

‘saber acumulado’) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo (FALLEIROS, 2005, p. 214).

Em suma, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais, inspirado na pedagogia de Coll, buscava direcionar a organização curricular através de uma proposta de prática pedagógica tradicional “enriquecida” pelo cognitivismo tecnicista (MOREIRA, 1997).

Portanto, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS, ao elaborar seu Programa de Formação Continuada, o qual visava executar a proposta de formação continuada dos Parâmetros em Ação baseada, exclusivamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ratificava a sua adesão ao ideário neoliberal de educação na política curricular municipal.

Nesse sentido, entende-se que a Formação Continuada materializada pela SEME no período de 1997 a 2000 na Rede Municipal de Educação de Dourados (REME) não propunha discussões e reflexões sobre a organização curricular no Ensino Fundamental, uma vez que a secretaria elaborou seu Programa de Formação de acordo e guiado, exclusivamente, pelas orientações do MEC no que tange a efetivação dos Parâmetros, sem nenhum questionamento. Efetiva-se, portanto, um currículo produtivista que já se encontrava definido nos “livros” dos Parâmetros em Ação, alicerçado em uma perspectiva neoliberal de educação, que visava o controle social, como pode se evidenciar na fala de Moreira, ao se referir ao tipo de escola defendida pela ideologia neoliberal:

No que se refere à educação, a ideologia neoliberal defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautar por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas. Daí a preocupação tanto com a proposição de um currículo nacional, ou, segundo o eufemismo preferido entre nós, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como com a criação de um sistema de avaliação do desempenho das escolas. Ambos são vistos como essenciais para o alcance de qualidade em educação (MOREIRA, 1997, p. 94).

A Política Curricular materializada via PCNs, pensada a partir da reforma de Estado, restringe o conhecimento a um caráter meramente técnico/utilitarista. Sua tipologia de conhecimento arbóreo, portanto, “[...] com suas raízes ‘básicas’ fincadas em solo firme que sustentam troncos, ramos, galhos e folhas, aponta para um caminho obrigatório, único, linear

e hierarquizado no processo de conhecer” (MOREIRA, 1997, p. 100), sendo pouco útil para a compreensão do processo de produção e transmissão do conhecimento no mundo contemporâneo, justamente, porque “[...] Coll apresenta-nos conhecimentos escolares desencarnados dos homens e das mulheres que os constroem, ensinam e aprendem” (Ibid., p. 101). Por isso que “[...] nos PCN, [...] o conhecimento sistematizado aparece desvinculado da história, ‘desideologizado’, assim como as competências a serem trabalhadas para a vida profissional e cidadã” (FALLEIROS, 2005, p. 224).

Portanto, na gestão de Antônio Braz Genelhu Mello (PMDB), no período de 1997-2000, não existia uma Política Curricular que partisse das dificuldades/problemas das escolas municipais, uma vez que inexistem documentos que evidenciem uma reorganização curricular que reunisse a coletividade para discussões ou encaminhamentos. Isto se explica pela adesão total às políticas públicas de educação de FHC, materializadas por oficinas instrumentais correspondentes (SILVA, 2004).

Nessa direção, salienta-se que, quando o referido gestor municipal materializou as políticas educacionais do governo FHC, além de garantir a continuidade dos pressupostos neoliberais, referendou também uma política alheia à realidade educacional do município. Fato evidenciado na afirmação feita por Fernandes (2004, p. 159):

[...] o saber educacional municipal, nos anos que vão de 1990 a 2000 estava banalizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, não enquanto elaboração própria, mas como reprodução local dependente/conivente como as políticas educacionais elaboradas e executadas pelo governo Federal, através do Ministério de Educação.

Partindo-se desse contexto, fica evidenciado que os gestores da política educacional do município no período de 1997 a 2000 reproduziram as ações de formação vindas da esfera central enquanto política educacional, materializando ações de formação continuada com vistas à reorganização curricular pautadas nas compreensões e necessidades estabelecidas pelos documentos oficiais, no contexto da reforma educacional.

4.3. A gestão municipal de Laerte C. Tetila (2000-2004)

Após anos de “revezamento” de ‘partidos de direita’ no poder executivo municipal de Dourados, em 2001 assume a prefeitura um representante do Partido dos Trabalhadores (PT): José Laerte Cecílio Tetila⁴⁰, que defendia como plataforma um governo popular na proposição e nos caminhamentos de políticas educacionais que se traduziriam na qualidade da escola pública, com garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e na democratização da gestão escolar. José Laerte Cecílio Tetila esteve à frente da prefeitura municipal de Dourados por dois mandatos consecutivos (2001-2008).

Como citado anteriormente, o Partido dos Trabalhadores teve seu ato de fundação em 10 de fevereiro de 1980. Nasceu com caráter popular e de massa e com a intenção de ser uma alternativa no poder; buscava construir uma sociedade sem explorados e exploradores. O estado de Mato Grosso do Sul e seus municípios encontraram-se afastados dos grandes centros políticos do país, já que a criação do PT nesses lugares se deu concomitantemente a fundação nacional do partido.

Segundo consta no site do PT regional⁴¹, no MS, os primeiros integrantes do partido foram estudantes universitários, sindicalistas e representantes progressistas da igreja Católica. O diretório regional foi fundado em 1981. Ao assumir a prefeitura, em 2001, o prefeito Tetila, de forma declarada, objetivava garantir uma gestão popular estruturada, dentre outros, no Orçamento Participativo, como segue:

Na contracorrente ao conservadorismo, as administrações democráticas e populares vêm empreendendo reformas que, ao mesmo tempo em que desalojam os aproveitadores, desprivatizando o aparelho de Estado, revigoram as estruturas que implementam as políticas sociais tão negligenciadas ao longo dos anos.[...] Nesse sentido, a estrutura hoje desenvolvida pelo Orçamento Participativo é condição fundamental para falarmos em reforma do Estado, sem cairmos numa visão administrativista (DOURADOS, 2000, p. 7).

O Orçamento Participativo (OP) é um programa que vem sendo implementado por

⁴⁰ A escolha do nome do professor Tetila aglutinava apoio e forças por ter sido ele a principal liderança do PT e da oposição de Dourados desde 1988. Desta forma, sua candidatura representava mudança política, se diferenciando da tradição oligárquica que sempre esteve à frente do executivo municipal (BARBOZA, 2007, p. 45).

⁴¹ Site do PT regional: <http://www.ptms.org.br>

alguns governos petistas, objetivando a construção de espaços de participação popular, constituindo-se, assim, em uma das formas de se estabelecer o diálogo com a sociedade civil. Ainda, em seu Programa de Governo, Tetila se propunha “[...] administrar democraticamente, recuperar os serviços de saúde, de educação, reconstruir a cidade [...]” (DOURADOS, 2000, p. 3).

Em relação à educação, dentre as principais ações que delimitavam o quadro de democracia popular, estava o Movimento de Constituinte Escolar, que objetivava provocar um grande debate coletivo sobre a política educacional do município para a construção do Plano Municipal de Educação (PME), bem como o Movimento denominado de “Reorientação Curricular”, que se originou a partir dos princípios e das diretrizes do PME e se configurou na Política Curricular elaborada e implementada pela Secretaria Municipal de Educação em Dourados no primeiro governo de José Laerte Cecílio Tetila, discutido a seguir.

4.3.1. A política educacional em Dourados no período de 2001 a 2004

Ao assumir o governo municipal em 2001, José Laerte Cecílio Tetila tinha o “desafio de inverter a ordem das prioridades das ações do governo do ponto de vista econômico, político, social e cultural até então vigente na administração, como forma de garantir uma gestão democrática e popular” (BARBOZA, 2007, p. 45). Em seu Programa de Governo Vida Nova Dourados, o prefeito explicita suas propostas para a educação municipal que se resumiam em:

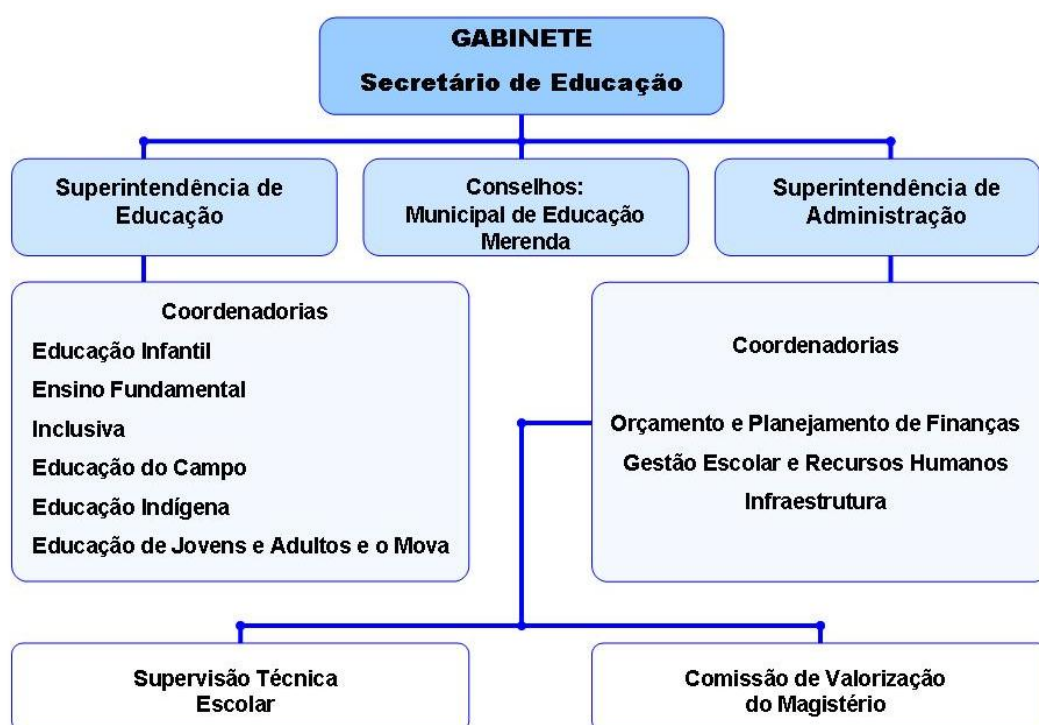
[...] Educação como princípio para desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e participativos; Gestão democrática, descentralizada e participativa da escola; Autonomia escolar na elaboração das diretrizes pedagógicas diante de princípios democráticos estabelecidos coletivamente pelos sistemas de ensino; Implantar criticamente a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), efetuando uma profunda reordenação curricular da Rede Municipal de Ensino; Incentivar as escolas para que elaborem e sigam suas propostas pedagógicas [...] (DOURADOS, 2000, p. 25-26).

A democracia como princípio educativo e a legitimação das recorrências populares, bem como o chamamento à participação de inúmeros colegiados soavam como intervenções diferenciadas das adesões neoliberais comunizadas em Dourados. A ideia de cidadania e perspectiva de um projeto democrático e popular nas ações do Estado foi registrada em seu programa de governo:

[...] como elemento fundamental na articulação, formulação e negociação das políticas, deve buscar a otimização dos serviços públicos e maximização dos atendimentos, invertendo prioridades, repartindo o poder, analisando e equacionando as distorções acumuladas ao longo da história (DOURADOS, 2000, p. 17).

Para implementar o projeto anunciado, democrático e popular⁴² na educação, houve a necessidade de uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação (SEME), a começar pela mudança do nome, que passou a se chamar Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) a partir do governo do PT, que também desencadeou outras mudanças organizacionais e de gestão (relações mais proximais entre SEMED e escola; a constituinte escolar como núcleo para a construção do Plano Municipal de Educação). Nessa direção, a SEMED organizou sua estrutura para o atendimento às escolas e ao público para o período de 2001 a 2004 da seguinte maneira:

Figura 02 – Organograma da Secretaria de Educação de 2001 a 2004



Fonte: Organograma elaborado para o presente estudo com base de dados da SEMED.

⁴²Popular entendida como “[...] a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. [...] em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais, separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade [...]” (FREIRE, 2001, p. 101).

A construção do Plano Municipal de Educação objetivava a democratização do acesso da população na elaboração das políticas educacionais, uma das propostas do Programa de Governo que firmava o compromisso “[...] de iniciar, em comunhão com a nossa gente, a virada de uma página na história e inaugurar uma nova forma de gerir a cidade. [...] construir um governo radicalmente democrático e popular em Dourados” (DOURADOS, 2000, p. 03).

A tarefa de suscitar as discussões para a elaboração do Plano Municipal de Educação coube a SEMED⁴³, que encaminhou um amplo debate, desencadeado por um Movimento denominado de Constituinte Escolar, sobre os problemas da educação no âmbito da REME, o qual contou com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo educacional.

O marco inicial do Movimento da Constituinte Escolar se deu em 2001, quando a equipe da constituinte apresentou a proposta aos educadores, educandos e a comunidade escolar de todas as escolas municipais e centros de educação infantil. Participou também do lançamento o secretariado da prefeitura e representantes das Universidades no município de Dourados. Segundo Barboza (2007, p. 78) “[...] nesse momento, estava lançado o desafio de aglutinar o conjunto da sociedade para coletivamente discutir, pensar e elaborar a lei educacional para o município”.

A partir desse momento, a política educacional municipal passou a ser delineada pelo Movimento da Constituinte Escolar, que buscava construir uma escola participativa, pautando-se no diálogo. O eixo condutor da discussão era “[...] a escola que temos e qual escola queremos”. Para Fernandes (2004), a Constituinte Escolar “Construindo uma Escola Participativa” objetivava a democratização da Gestão, do Acesso, da Permanência, do Conhecimento, a garantia da qualidade social na educação e subsidiar a construção do Plano Municipal de Educação.

Salienta-se que, não havendo grande produção científica que explicita o Movimento Constituinte Escolar ocorrido em Dourados-MS no período de 2001 a 2004, utilizar-se-ão as seguintes fontes analíticas: as dissertações de Barboza (2007); Vasconcelos (2007), Aranda (2004) e o livro de Fernandes (2004) e os documentos (DOURADOS, 2003a, 2003b) produzidos na época que abordam o tema.

⁴³ Inicialmente, a Secretaria buscou orientações com Estados e Municípios que tinham experiências no processo do Movimento da Constituinte Escolar. Para tanto, contratou a assessoria do professor Antônio Gouveia (doutorando da PUC, na época) para contribuir com a sistematização e organização dessa proposta, já que o mesmo trabalhava com essa proposta em vários municípios brasileiros. Salienta-se que, experiências do município de Porto Alegre, do Estado do Rio Grande do Sul e da cidade de Chapecó-SC foram referências para Dourados.

O Movimento da Constituinte Escolar defendia que a “[...] educação, como prática humana, está comprometida com as lutas e contradições sociais, não podendo jamais ser concebida como uma prática neutra e apolítica” (DOURADOS, 2003a). Seu referencial teórico-metodológico baseava-se em valores e práticas da educação popular, tinha como perspectiva a concepção de educação libertadora de Paulo Freire, e defendia uma educação pública:

[...] não como um conjunto de métodos e técnicas de ensino, mas como um compromisso ético e humano com a superação das situações de injustiça e desigualdades sociais que marcam a sociedade capitalista e, portanto, a sociedade brasileira (DOURADOS, 2003a).

A metodologia adotada pela equipe da SEMED, que conduzia o Movimento da Constituinte Escolar, baseava-se em evidenciar e problematizar as dificuldades, os conflitos e os problemas vivenciados no cotidiano escolar por Todos os envolvidos no processo educativo. Para tanto, a SEMED propiciou encontros de reflexões teóricas, discussões e debates que culminaram em seminários em cinco⁴⁴ momentos de trabalho até a etapa final, que se constituiriam na construção dos princípios e das diretrizes do Plano Municipal da REME (VASCONCELOS, 2007).

Os princípios e as diretrizes que constituíram o documento final do Plano Municipal, aprovados no “I Congresso da Constituinte Escolar”, ocorrido em dezembro de 2002, serviriam como referências para orientar/reorientar a elaboração “[...] dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da Estrutura Curricular existente na Rede Municipal” (DOURADOS, 2003b), bem como subsidiar um longo e novo Movimento denominado de Reorientação Curricular, que implicaria em pensar, ler, fazer e viver o currículo de forma diferente da dimensão da “continuidade” do governo antecedente.

Ao convocar todos os envolvidos com a educação de Dourados à reflexão sobre a sociedade e a escola, a Constituinte Escolar tornou-se lócus de reflexões, enfrentamentos e elaborações (BARBOZA, 2007). Esse encaminhamento colocava-se como intencionalidade

⁴⁴ O primeiro Momento da Constituinte Escolar dá-se com a SEMED realizando estudos internos sobre a conjuntura para a elaboração da proposta. No segundo momento houve a sensibilização das escolas com relação à proposta. No terceiro realizou-se uma avaliação dos estudos e foram elencados os princípios e as diretrizes do Plano Municipal de educação. No quarto momento houve construção dos 8 cadernos temáticos que serviriam para o aprofundamento teórico das temáticas apresentadas pelas escolas. E no quinto momento aconteceu o I Congresso da Constituinte Escolar, onde foram votadas as propostas (princípios e diretrizes) que foram encaminhadas pelas escolas e que constituiriam o PME (VASCONCELOS, 2007).

para se repensar e problematizar a educação que se fazia até então e a necessária para uma proposta diferenciada.

Para Vasconcelos (2007), o processo vivido na Constituinte Escolar contribuiu para a formação política dos envolvidos no contexto educacional, uma vez que possibilitou a compreensão das relações sociais produzidas pelo capital e expressas na escola como problemas educacionais, ou seja, “[...] a reflexão e os debates [...] levaram os atores sociais [...] a entender que os problemas são inerentes a uma situação mais ampla [...] da escola, sendo relacionados com o modo de produção da sociedade capitalista” (VASCONCELOS, 2007, p. 140).

A primeira etapa do Movimento da Constituinte Escolar foi cumprida e culminou na elaboração do Plano Municipal de Educação; porém, a segunda etapa, a qual previa a avaliação e a execução do mesmo em sua totalidade, não ocorreu. Para Vasconcelos, isso decorreu por causa de dois fatores, a saber:

O primeiro, o PME apresentou lacunas em relação às metas a serem perseguidas e materializadas pelo poder público; segundo a falta de tempo para o término do PME, devido à mudança administrativa no âmbito da Secretaria de Educação com a troca da secretária em 2003 (VASCONCELOS, 2007, p. 140).

Para a REME, a execução dos princípios e das diretrizes propostas no PME deveriam ser colocadas em prática por meio da orientação/reorientação “[...] dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da Estrutura Curricular existente na Rede Municipal” (DOURADOS, 2003b). Nesse sentido, a SEMED fez a opção por iniciar o processo de formação continuada com vistas a reorientar os currículos escolares e, para tanto, desencadeou o Movimento denominado de Reorientação Curricular.

Entende-se que a opção por iniciar a formação pela discussão do currículo escolar tenha advindo tanto do conhecimento dos conflitos/problemas evidenciados nas escolas pela equipe da secretaria quando realizavam os debates do processo da Constituinte Escolar, como da compreensão de que o currículo acaba numa prática pedagógica, ou seja, “[...] o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Sacristán (2000, p. 90) destaca “[...] a importância do currículo como determinante do que ocorre nas aulas e na experiência que o aluno obtém da instituição”, uma vez que as

implicações de práticas políticas, administrativas e institucionais, também se entrecruzam com as genuínas práticas pedagógicas no desenvolvimento do currículo escolar. Nesse sentido, então, se pretendemos transformar a escola, necessariamente, devemos antes transformar suas práticas e, para tanto, precisamos transformar o currículo escolar.

Para Saul e Silva (2009), as vozes sociais da alternatividade democrática das políticas educacionais devem tomar o currículo como objeto de estudo, manifestação da coletividade e realidade dos sujeitos em socialização. Nessa direção, alguns estados e municípios brasileiros desencadearam o Movimento da Constituinte Escolar, que objetiva, dentre outros, tomar o currículo como objeto de estudo e intervenção. Entende-se ser pertinente explicitar os processos ocorridos em Porto Alegre (RS) e Mato Grosso do Sul (MS) por terem servido de experiências para a realidade de Dourados – MS.

Em relação ao Congresso Constituinte Escolar, de outubro de 1994 a agosto de 1995, em Porto Alegre, os autores comentam que:

[...] o Congresso Constituinte Escolar desencadeou uma discussão com todos os segmentos da comunidade escolar para a construção dos regimentos escolares, viabilizando a proposta de escola cidadã para a rede pública municipal. Embasada numa concepção democrática de gestão, essa proposta procurou subsidiar e dar condições efetivas para um movimento coletivo de reorientação curricular. [...] O currículo foi concebido e construído de forma interdisciplinar, envolvendo o coletivo dos educadores na busca da contribuição das diferentes disciplinas para a compreensão dos objetos de estudo. Tanto os objetos quanto o próprio processo de análise foram considerados totalizações históricas contemporâneas, estando sujeitos, portanto, a diferentes leituras, de acordo com os interesses e intenções dos sujeitos envolvidos (SAUL; SILVA 2009, p. 231).

A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul se deu de 1999 a 2001. Uma proposta de gestão democrática fora caracterizada como um projeto de governo do Partido dos Trabalhadores, baseada na democracia participativa, objetivando superar práticas educacionais consolidadas ao longo da história da educação do estado do MS, que empreendia uma concepção de educação estreitamente vinculada ao desenvolvimento econômico do país do ponto de vista mercadológico, objetivando a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva (ARANDA, 2004).

Segundo Aranda (2004), o projeto de educação advindo do processo de Constituinte Escolar a ser concretizado era o “Projeto de Educação Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova

Lição⁴⁵”, pautado nos princípios de integração e participação que tinha como compromisso a construção de uma escola pública democrática de qualidade e que atendesse as necessidades humanas da sociedade contemporânea.

Ressalta-se que o Processo de Constituinte Escolar do estado oportunizou às escolas estaduais uma reflexão qualificada sobre a sociedade em que vivemos (relações sociais e o papel dos trabalhadores na conjuntura atual), como também uma discussão sobre as políticas educacionais “[...] sob orientações pedagógicas elaboradas pelo Banco Mundial e o processo de desmonte do Estado, implementado pelo governo federal para com as políticas sociais, principalmente a educacional” (ARANDA, 2004, p. 57).

Após a contextualização do Movimento de Constituinte Escolar ocorrida em Dourados, em Porto Alegre e no Mato Grosso do Sul, passar-se-á a explicitar outro Movimento, originário desse, denominado “Reorientação Curricular”.

4.3.2. A política curricular da secretaria municipal de Educação no período de 2001 a 2004

O Movimento de Reorientação Curricular consubstanciou-se na política curricular oficial materializada pela SEMED nas escolas municipais douradenses a partir de 2003. Inicialmente, entende-se ser necessário justificar a escolha do período (2003 a 2004) ao tratar-se do Movimento de Reorientação Curricular, sendo que o governo petista encerrou-se em 2008, bem como explicitar algumas contradições que suscitem indagações quanto à continuidade ou não desse movimento após o período destacado.

A escolha do período decorreu do fato de o Movimento ter iniciado somente em 2003, em decorrência do Movimento da Constituinte Escolar e também porque essa pesquisa tem como recorte temporal final o período 2004. Quanto às contradições, essas podem ser evidenciadas nas falas de Barboza (2007) e Carvalho (2012).

Barboza argumenta que os conflitos⁴⁶ do próprio governo provocaram lacunas no que ele vinha propondo para a democratização das políticas públicas. E afirma que a mudança do

⁴⁵ Ver a dissertação de Aranda (2004).

⁴⁶ O PT da época constituía-se em um partido político multifacetado, composto por diferentes facções que disputavam internamente o poder municipal. A saída do secretário de governo e de administração suscitou a renúncia da então secretária de Educação, uma vez que todos diziam ser comungantes dos mesmos ideais, concepções e opções no interior do partido.

“[...] secretariado em meados de 2003, a nova condução política não permitiu a continuidade do movimento educacional em construção na Rede Municipal de Ensino e praticamente o processo foi engavetado” (BARBOZA, 2007, p. 95), ou seja, findou-se o Movimento de Reorientação Curricular na REME.

Porém, Carvalho (2012) não concorda com Barboza (2007) e afirma que, oficialmente, não há registro de que o Movimento de Reorientação Curricular tenha findado em 2004, pois o governo do PT somente finalizou sua gestão em 2008. Portanto, para a apreensão de fato do fim ou não da Reorientação Curricular, bem como do que tenha permanecido na escola como resultado desse Movimento, a investigação empírica proposta no terceiro capítulo desta pesquisa trabalhará com algumas evidências e depoimentos no contexto da prática.

Salienta-se que, não havendo uma grande quantidade de produção científica referente ao Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em Dourados, recorrer-se-á às contribuições de Silva⁴⁷ (2004), Saul e Silva (2009), Przylepa e Lima (2010), Carvalho (2012) por serem esses os trabalhos que tratam especificamente desse Movimento em Dourados.

A experiência do processo de Reorientação Curricular não se deu unicamente em Dourados-MS, muito pelo contrário, foi um movimento experienciado em vários estados e municípios⁴⁸ brasileiros, desde os anos de 1998, por meio de Políticas Curriculares que tinham como ponto de partida a realidade local e não as demandas educacionais advindas da esfera federal.

O Movimento de Reorientação Curricular⁴⁹ em Dourados iniciou-se em 2003, desencadeado pela Equipe da SEMED⁵⁰, por meio de um processo de Formação Continuada. Esse Movimento baseava-se na metodologia dialógica e problematizadora da Constituinte Escolar, ou seja, numa compreensão dialética da práxis, entendida numa concepção freireana,

⁴⁷ Tese de doutorado de Silva (2004), intitulada “A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas”, em que explicita um relato analítico, no qual o pesquisador é partícipe, sobre as Políticas Curriculares implementadas em municípios e estados brasileiros, dentre eles Dourados-MS, comprometidos com a Administração Popular e tendo como pressuposto a perspectiva educacional libertadora.

⁴⁸ São Paulo-SP (1989-1992 e 2001), Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998 – 2000), Esteio-RS (1999-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), **Dourados-MS (2001-2003)**, Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Constituinte Escolar no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e implementação da proposta curricular por ciclos de formação no Estado de Alagoas (2001–2003). (SILVA, 2004).

⁴⁹ Para aprofundamento, sobre o Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em Dourados- MS, consultar a dissertação de Carvalho (2012).

⁵⁰ A equipe pedagógica recebeu assessoria, para organizar o processo de Constituinte Escolar e o Movimento de Reorientação Escolar, de Antônio Fernando Gouvêa da Silva, educador da Rede Pública do Estado de São Paulo e atualmente professor Adjunto da UFSCAR-Sorocaba.

como ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (DOURADOS, 2003a, 2003b). De maneira sintética, pode-se afirmar que “a prática dialógica em Freire implica sempre em uma práxis humanizadora, transformadora de uma realidade opressora” (SILVA, 2004, p. 140).

Segundo Damke (1995), nesta teoria, o diálogo aparece como uma condição para o conhecimento, ou seja, o diálogo é a essência do processo de construção do conhecimento. Para Freire, o conhecimento tem uma dimensão individual que não explica tudo. Nesse sentido, acredita-se que o ato de conhecer acontece num processo social e o diálogo é a mediação deste processo.

Assim, a situação gnosiológica não é uma relação eu - objeto, mas uma situação dialógica entre sujeitos cognoscentes e o objeto do conhecimento é o mediador dessa relação. Freire afirmava que o pensamento crítico é condição para o diálogo, ao mesmo tempo em que o diálogo é o único capaz de gerar o pensamento crítico, de suscitar a comunicação e, assim, garantir a verdadeira educação que transforma a realidade, uma vez que “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (FREIRE, 2005, p. 78).

Um dos pontos relevantes dessa perspectiva teórica é a possibilidade de se evitarem os fanatismos, uma vez que os sujeitos que dialogam se abrem ao outro, ao novo e não aceitam mais posições dogmáticas, já que sempre há coisas a se descobrir e, dessa forma, estão prontos a rever o estabelecido. Nesse sentido, a educação não é somente um trabalho do educador, mas torna-se um diálogo crítico e libertador entre educador e educando. (DAMKE, 1995), tendo em vista que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Quanto à problematização, segundo a teoria freireana, esta não se separa do ato cognoscente e juntamente com ele é inseparável das situações concretas, ou seja, a problematização parte de situações vivenciadas e implica um retorno crítico a elas. Damke afirma que “[...] a verdadeira situação gnosiológica, enquanto processo educativo libertador, supõe a problematização do mundo do trabalho, da cultura e da história, uma vez que são mundos criados pelo ser humano, mas que acabam condicionando seus próprios criadores” (DAMKE, 1995, p. 83).

A problematização ocorre tanto no momento da produção do conhecimento como no

momento da apropriação deste. Segundo Silva (2004), para Freire, a problematização seria fundamental para a construção de um currículo popular, crítico e libertador. Nessa direção, a Reorientação Curricular encontrava-se comprometida com a transformação sociocultural, tendo como referência primeira e última a instituição escolar, os seus sujeitos, os conhecimentos, bem, como as práticas pedagógicas coletivas que é apreendida:

[...] em uma perspectiva popular crítica como um processo político-pedagógico que busca construir, por um processo participativo, democrático, inovador e contra-hegemônico – no sentido Gramsciano do termo –, atuar e interferir na cultura escolar instituída, problematizando suas representações e fomentando novas práticas socioculturais [...] (SILVA, 2004, p. 325).

O Movimento de Reorientação Curricular buscava romper com a prática educativa desumanizante vigente, através de uma intervenção pedagógica crítica nessa prática. Para tanto, trabalhava na perspectiva de construção de um currículo “[...] responsável, comprometido com os socialmente excluídos, que parta das necessidades e dos conflitos vivenciados para tornar-se significativo, crítico, contextualizado, transformador e popular.” (SILVA, 2004. p. 1).

Nesse sentido, buscou-se efetivar a Reorientação Curricular através de um processo de Formação Continuada, desencadeado/coordenado pela Superintendência de Educação e Ensino da Secretaria Municipal de Educação a todos os educadores da REME. Seu objetivo era problematizar as concepções e práticas curriculares consolidadas nas escolas e centros de educação infantil municipal, com vistas à construção de um currículo crítico, dialógico, participativo e que considerasse tanto o saber cientificamente elaborado quanto o saber popular. O desdobramento do Processo de formação centrava-se em oito eixos norteadores, a saber:

- 1) Reflexão crítica sobre as concepções e práticas curriculares existentes nas escolas e CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipal), tendo como referência os princípios e diretrizes aprovados no Plano Municipal de Educação;
- 2) Aprofundamento teórico das categorias que envolvem a construção de um currículo crítico e participativo;
- 3) Pesquisa e investigação sócio-antropológica da realidade social, econômica, política e cultural vivenciada pela comunidade escolar;
- 4) Identificação das situações limites (conflitos) e dos limites explicativos presentes na visão de mundo da comunidade, ou seja, identificação das falas significativas;

- 5) Problemática das contradições e conflitos presentes nas visões de mundo da comunidade, ou seja, problematização das falas significativas;
- 6) Seleção do Tema Gerador: a partir de falas significativas, ou seja, aquelas que explicitam o 'senso comum' vividos pela comunidade escolar;
- 7) Elaboração do contra-tema: O contra-tema é o conhecimento crítico historicamente construído (sistemizado). Este vai sendo construído nas discussões como os alunos/crianças e professores que utilizam elementos do cotidiano para fazerem as relações com a micro, a meso e a macro estrutura. Depois se define a Questão Geradora da Rede Temática, a qual problematiza as duas visões de mundo (Tema Gerador e Contra-tema) e orienta o coletivo de professores na busca dos recortes de conhecimentos nas diferentes áreas.
- 8) Seleção de conteúdos a partir da Rede Temática: organização e programação dialógica das aulas (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 19-20).

Quando concluída a seleção dos conteúdos programáticos, o processo de formação continuada centrava-se nas elaborações das programações dos planejamentos de aulas, que eram organizadas em três momentos pedagógicos que são:

ER – Estudo da Realidade: momento de busca e exploração da interpretação que os alunos têm sobre o problema vivido. Situação Codificada. Problemática;

OC- Organização do Conhecimento: o conhecimento é programado e selecionado, a fim de que o aluno construa outras visões e explicações para as situações ou fenômenos problematizados;

AC- Aplicação do Conhecimento: é uma leitura da realidade, possibilitada pela transferência de conhecimentos adquiridos, que encaminha para ações concretas sobre o real (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 20).

Diante do exposto, evidencia-se que a Reorientação Curricular buscava a implementação de uma práxis (ação-reflexão-ação) de um currículo popular crítico e, para tanto, pautava-se nos mesmos pressupostos e diretrizes do Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, implementado em São Paulo (1989 a 1992 - gestão em que Paulo Freire era secretário de Educação do município), ou seja, era defendido como um:

[...] movimento de reorientação curricular comprometido com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades excluídas, a partir da superação das práticas pedagógicas convencionais, em que a construção coletiva se dá como processo de conquista da autonomia da unidade escolar e de formação permanente dos educadores (SILVA, 2004, p. 162).

O ponto de partida para o desenvolvimento da Política Curricular no período de 2003 a 2004 era a realidade social e concreta dos educandos e trabalhava na perspectiva de construção de um outro paradigma curricular, ou seja, buscava-se uma Reorientação Curricular orientada pela racionalidade emancipatória e sustentada na “teoria crítica,” ou seja, busca:

[...] estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Construir/ reformular/reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia (SAUL; SILVA, 2009, p. 225).

O Movimento de Reorientação Curricular, em meio aos debates e encaminhamentos, concebe o currículo como um processo político de construção coletiva, constituído da participação dialógica de todos os envolvidos no ato educativo e objetiva o desvelamento das contradições do real e não a aceitação tácita desse, uma vez que “[...] somos condicionados, mas, não determinados. [...] A História é tempo de possibilidades e não de determinismo, [...] o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1997, p. 21). Nesse sentido, “[...] não se tratava de uma perspectiva tecnicista do currículo; ao contrário, pressupunha a dialogicidade como prática da ponderação do ensinado e do aprendido num movimento de intensa comunicação [...]” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 21).

Agora, entende-se ser necessária uma investigação empírica para apreender o que de fato ficou desse movimento tão “intenso” no interior das unidades escolares após o findar do governo que o propôs. É necessário “olhar” para a realidade, como diria Freire, e problematizá-la para que assim se possa compreender as contradições do real vivido, ou seja, as contradições existentes entre o contexto de produção e o contexto da prática na consubstanciação de uma política educacional. A presente pesquisa se propõe a olhar essa realidade, explicitando-a no terceiro capítulo, uma vez que se concorda com Silva (2004) que:

[...] a análise crítica das políticas públicas e de suas propostas e reformas curriculares possibilita caracterizar como as especificidades pedagógicas, epistemológicas, culturais se inter-relacionam nas dimensões sociais e econômicas do espaço escolar e, fundamentalmente, como os interesses políticos e éticos se estabelecem em tais relações curriculares, reconstituídas a partir de abordagens históricas e conjunturais (SILVA, 2004, p. 257).

Saul e Silva (2009) salientam que, mesmo havendo particularidades na efetivação do movimento de reorientação curricular desencadeados em distintas regiões do Brasil, decorrentes das especificidades dos contextos dos estados e municípios, a reorientação curricular tinha como convergência o Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador, garantindo suas especificidades na totalização da prática educativa que esse projeto representava.

As análises do contexto do texto apontam que a concepção de currículo e de participação social concebida e materializada por meio da política curricular na REME no período de 2001 a 2004 avançou enquanto proposta e encaminhamentos realizados pelos gestores educacionais municipais, pois, até então, o município constituía-se em mero executor das políticas educacionais provenientes da esfera federal, a luz da reforma de Estado.

Partindo-se do exposto, tendo como pressuposto os projetos de Políticas Públicas Educacionais em disputa e considerando-se que as Políticas Curriculares enfocadas nessa pesquisa contemplam duas perspectivas diferentes de formulação de propostas para a educação, a próxima etapa do trabalho será direcionada a análise dessas políticas no contexto da prática.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS CURRICULARES EM DOURADOS: AVANÇOS E AS FRAGILIDADES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste terceiro capítulo buscou-se evidenciar os possíveis avanços e as fragilidades das Políticas Curriculares para o ensino fundamental materializadas nos períodos de 1997 a 2004 na Rede Municipal de Ensino de Dourados, no contexto da prática, em relação à concepção de currículo e de participação, por meio de entrevista com os coordenadores pedagógicos e os professores das escolas municipais, para posteriormente explicitar alguns desafios e encaminhamentos em relação à política curricular douradense vigente.

Para tanto, tornou-se necessária a utilização do terceiro eixo do quadro analítico de Ball⁵¹, o contexto da prática⁵², indissociável dos dois outros contextos trabalhados nos capítulos anteriores (influência e texto) por se considerar que a prática é o momento em que as “[...] consequências ‘reais’ dos textos [...] são experienciadas [...], a arena à qual a política se refere e para a qual é endereçada” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 21).

Matheus e Lopes (2011) salientam que, na maioria das vezes, as políticas curriculares possuem uma vinculação com propostas curriculares. Porém, ressaltam que essas políticas não

⁵¹ A abordagem do Ciclo de Políticas Stephen Ball evidencia a importância da inter-relação de contextos (de influência, de produção do texto e da prática), bem, como valoriza as relações global/local, demonstrando, assim, que a política está sujeita à interpretação e recriação na política original.

⁵² “[...] Parafraseando Ball (2006) afirma que as políticas não podem ser vistas como desencarnadas e, portanto, analisar os discursos que são produzidos e disseminados nos contextos de sua produção é tão importante quanto compreender como o discurso é construído e por quais processos as políticas são legitimadas” (DIAS, 2009, p. 86).

“[...] são apenas expressas em textos⁵³ curriculares [...], são resultado de articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar [...] produzidas para a escola, [...] ações externas a ela, e [...] pela escola, em seu cotidiano” (Ibid., p.148). Evidenciando-se, assim, que as políticas possuem sentidos e significados para além dos limites do poder público governamental.

Nesse sentido, concorda-se com as autoras ao entenderem que as políticas curriculares “[...] são um processo muito amplo e multifacetado, no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de currículo” (MATHEUS; LOPES 2011, p. 148-149). Portanto, na medida em que o texto possui uma pluralidade de leitores, em contextos diferentes, sujeitar-se-á a uma pluralidade de leituras. No entanto, Ball (1994) salienta que os autores não conseguem controlar os sentidos dos seus textos, por isso não cabe entender o significado do texto na política, mas o que ela vem a significar em um dado contexto.

Os textos, possuindo relação com os contextos onde foram produzidos, são produto de compromissos e/ou agendas que num dado momento político são reconhecidos como legítimos (BALL; BOWE, 1992) e esse processo é constituído de relações de poder, as quais explicitam algumas vozes, legitimando-as e a outras silenciado. Nesse sentido, ao estudar as políticas, acredita-se ser necessário considerar “[...] esses contextos, os sujeitos neles constituídos, bem, como as relações de poder estabelecidas” (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 150).

Para Ball (2001, p.102), “[...] a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos”. Para o autor, a maior parte das políticas são “[...] produto de acordos, [...] elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, [...] e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, [...] recriadas nos contextos da prática” (Ibid.). Portanto, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como produto de influências, interdependências e hibridização de contextos globais e locais.

Concorda-se com Paiva et. al. (2006), que compreender as políticas de currículo pressupõe considerar sua constituição para além de movimentos verticais, delimitados pelos governos, e de movimentos tendo como campo de produção a prática. Deve-se compreendê-

⁵³ Os documentos legais e normativos são definições de determinados grupos pautados pelo contexto de influência, – marcos ideológicos e definições internacionais – bem, como pelo contexto da prática nas escolas. (BALL; BOWE, 1992)

las como resultado de um contínuo ciclo de políticas, pois os textos curriculares, quando produzidos, incorporam diferentes marcas e perspectivas, produzindo um híbrido que contribui para a convergência/transferência e heterogeneidade de políticas.

Salienta-se que, para a compreensão das políticas⁵⁴ curriculares do município de Dourados no período de 1997 a 2004, no contexto da prática, foi proposto um diálogo, através da entrevista semiestruturada – questões no APÊNDICE C, - com seis indivíduos respondentes, sendo três coordenadores pedagógicos e três professores do ensino fundamental de três escolas municipais de diferentes localizações do município de Dourados, que vivenciaram os processos de elaboração e implementação das políticas curriculares nas duas gestões municipais no período destacado. Buscou-se saber a história de trabalho dos pesquisados, bem como seus modos de pensar, conceber e organizar as Políticas Curriculares implantadas pela SEMED nas unidades escolares em que atuam.

Reitera-se que as análises do contexto da prática têm como base os apontamentos de Ball (1992) e de seus colaboradores, no que se refere à recontextualização das políticas curriculares pelos atores sociais e o processo de hibridização que perpassam os contextos sociais. Consideram-se, nessa pesquisa, avanços numa política curricular quando esta demonstre características problematizadoras, de construções coletivas, dialógicas, participativas e que tenha como ponto de partida a realidade social dos educandos e de suas comunidades. E as fraquezas estariam em práticas realizadas por uma política curricular que demonstre preocupação maior em atender às necessidades do modo de produção, da economia e do mercado em detrimento da formação integral do ser humano.

O diálogo proposto com os entrevistados centrou-se basicamente em dois eixos, a saber: **Concepção de Currículo**, balizada pelas questões referentes a: Processo de formação, Currículo, Função da escola e do professor, Perfil do aluno a ser formado, Compreensão e transformação da prática pedagógica; **Concepção de Participação**, balizada pela questão referente à construção do processo de elaboração e implementação da política curricular municipal.

Salienta-se que se encontram explicitadas na subseção da introdução dessa dissertação a identificação dos respondentes investigados, – critérios de seleção – bem como a

⁵⁴ “A concepção de política, considerando os diferentes contextos de produção e discursos, as similaridades e diferenças, as tensões entre global e local, além da perspectiva de ver a prática como espaço para a luta e a construção de discursos contrários à política vigente ainda são pequeno nas investigações brasileiras. Essa constatação nos desafia a buscar, a exemplo do indicado por Ball e Bowe (1998), novas leituras sobre o conjunto de propostas curriculares, nos variados textos em que se dispõem” (PAIVA; FRAGELLA; DIAS, 2006, p. 266).

justificativa de escolha desses e os aspectos mais amplos que perpassaram as conversações preliminares da entrevista.

Optou-se por não identificar os atores sociais escolares pesquisados, denominando-os apenas como: **Coordenadora um, dois e três** e **Professora um, dois e três**, por não ser relevante a essa pesquisa a identificação desses e para manter o rigor do sigilo dos investigados. Ressalta-se que todos os atores sociais escolares pesquisados são do sexo feminino, por mera coincidência, atuam há mais de dez anos nas respectivas funções na Rede Municipal de Ensino e vivenciaram a elaboração e a implementação das duas políticas curriculares nas escolas municipais.

Ao buscar apreender as percepções dos sujeitos epistemológicos na consubstanciação das políticas curriculares municipais, considera-se que as políticas não são simplesmente “implementadas” nessa arena de poder (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e podem vir a ser “recriadas” pelos atores sociais escolares, uma vez que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo,] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Portanto, entende-se que os atores sociais escolares “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, [...], o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53), já que a concepção de currículo presente em uma proposta de política curricular oficial pode não ser a mesma materializada no cotidiano escolar devido à complexidade que envolve o processo de desenvolvimento do currículo, uma vez que de um lado estão os gestores do sistema, que possuem o papel de ordenar o sistema curricular e instituir as orientações da política pública, e de outro estão os educadores, que buscam traduzir essas políticas em práticas, possibilitando o ensino. E há, ainda, os alunos, a quem

são destinadas essas políticas e que interagem com essas práticas curriculares em seu cotidiano.

1. Políticas curriculares em Dourados/MS (1997-2000): avanços e fragilidades no contexto da prática da gestão peemedebista

As entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas e as professoras da Rede Municipal de Ensino de Dourados buscaram levantar informações sobre os possíveis avanços e as fragilidades das políticas curriculares efetivadas no período de 1997 a 2004 em relação aos dois eixos investigados: **Concepção de Currículo** e **Concepção de Participação**, seguindo sempre a ordem cronológica dos governos municipais, ou seja, a política curricular do governo municipal peemedebista (1997 a 2000) e depois a política curricular do governo petista (2001 a 2004).

1.1. Sobre a concepção de currículo

Visando explicitar os avanços e as fragilidades da política curricular do governo peemedebista quanto à concepção de currículo, estabeleceu-se o diálogo com as entrevistadas sobre questões referentes a: Processo de formação, Currículo, Função da escola e do professor, Perfil do aluno a ser formado, Compreensão e transformação da prática pedagógica, por entender que essas questões possibilitariam a apreensão e compreensão da concepção de currículo efetivado no contexto da prática.

Na concepção das entrevistadas, a SEME teria certa obrigatoriedade em trabalhar o programa de formação, para reorganizar o currículo escolar municipal, pautado pelos PCNs, tendo em vista que todos os educadores receberam todo o material vindo da esfera federal e esse ter se constituído em um documento curricular nacional para toda a escola pública brasileira, como se pode perceber a seguir.

Para a **coordenadora um** “[...] essa política peemedebista não tinha muito essa visão de formação continuada, ainda, de professores, [...] eles só estavam cumprindo com o protocolo que era obrigatório dar aquela formação de PCNs” (ENTREVISTA, 2012) e

complementou “veio de lá né, inclusive cada professor recebeu em casa o material do PCN, via correio, lá do MEC, então o sistema de educação [...] era obrigado a trazer a formação para nós” (Ibid.). E quando questionada sobre o porquê de trabalhar com essa formação, ela ratificou sua fala inicial, que seria [...] “pela necessidade de a gente conhecer o PCN, foi elaborado nacionalmente e [...] havia a necessidade de todos conhecerem porque era uma grade que era para acontecer, [...]” (Ibid.).

Nessa mesma direção, a **coordenadora dois** afirmou que “[...] como ele é um parâmetro curricular para a nação, para o país, o município de Dourados não poderia ficar fora” (ENTREVISTA, 2012). E, ao solicitar que esclarecesse melhor o porquê de o município não poder ficar fora dessa política, ela reitera sua afirmação inicial e acrescenta, de forma implícita, o atrelamento das políticas educacionais ao sistema nacional de avaliação:

Se ele é nacional, você tem que ter uma base, você tem que ter um conhecimento daquilo. Até pelas políticas públicas, né, que você tem as cobranças de ensino, então, o município de Dourados não poderia ficar fora desse trabalho, desse entendimento, desse conhecimento, do que trazia esses parâmetros (Ibid.).

A **coordenadora três** corroborou com as afirmações das outras coordenadoras ao argumentar que “[...] foi uma necessidade na época, porque nós recebemos todo o material do MEC e tínhamos que dar conta daquilo, então, como a secretaria existe para isso, nada mais justo que eles darem esse encaminhamento, [...]” (ENTREVISTA, 2012).

Acredita-se que os argumentos apresentados pelas coordenadoras foram influenciados, dentre outros aspectos, pela atitude do MEC em enviar os PCNs até os professores, juntamente com a carta do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, na qual valorizava o professor como figura central do sucesso do documento para ele preparado. Inclusive, buscava conscientizá-lo de suas responsabilidades em mudar a realidade e conquistar os sonhos de se ter um país menos desigual (CARDOSO, 1997). Nesse sentido, não compartilhar dessa política curricular, via PCNs, seria não contribuir com a construção deste “belo” projeto social.

Um aspecto relevante a ser considerado nas falas das coordenadoras refere-se à apreensão e à compreensão que essas possuem em relação à autonomia dos gestores municipais e das escolas para elaborarem suas propostas educacionais. Partindo-se das

afirmações das coordenadoras pedagógicas, a secretaria de educação não possui muita autonomia para elaborar suas políticas educacionais, se constituindo como órgão executor das políticas do governo federal. E as escolas, por sua vez, seriam unidades executoras do sistema de ensino. Fato compreensível, uma vez que, a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas públicas é limitada pelas ações do governo federal quando vincula e restringe as políticas públicas educacionais à Reforma de Estado, tornando-as, segundo Nunes (2007), projetos⁵⁵ de governo legitimado pela sociedade para a consolidação do poder hegemônico.

Por conseguinte, essa reforma de Estado, pautada no ideário neoliberal, busca cercar a autonomia dos sujeitos na elaboração de propostas que não legitimem o projeto social vigente por meio da vinculação das políticas educacionais ao sistema econômico e ao modo produtivo, via financiamento e Sistema Nacional de Avaliação, dentre outros.

Para que os sujeitos sociais sintam-se partícipes do projeto social em curso, o grupo hegemônico busca suscitar o consenso de que a participação consultiva, que é concedida aos sujeitos em relação à escolha do projeto A ou B já elaborado pelo governo, garante a participação política. No entanto, concorda-se com a afirmação de Dallari (1992) ao dizer que a participação concedida ao povo que não afeta o poder de decisão do grupo dominante não se constitui em participação real e, portanto, não se configura como uma participação política. Acredita-se que a possibilidade de os cidadãos influírem nas decisões políticas é minimizada pelos governos neoliberais por não abrirem mão de suas hegemonias.

A **professora três** chegou afirmar que “[...] os primeiros PCNs chegaram em caixinha em casa, depois nós nos reunimos na escola e fazíamos estudo em grupo por área [...] a gente ia montando o planejamento e ia lendo [...]” (ENTREVISTA, 2012). E quanto à justificativa do trabalho, foi incisiva ao dizer “porque era via governo, era um direcionamento que veio de cima para baixo. Era uma diretriz nacional, por isso que tinha que trabalhar” (Ibid.). Essa afirmação aponta indícios, apesar do discurso de o governo dizer o contrário, como já evidenciado no contexto do texto, de que a política curricular do governo federal constituía-se em uma política autoritária, hierárquica, centralizadora e prescritiva para a rede pública de ensino.

Apesar de as entrevistadas salientarem a obrigatoriedade em se reorganizar o currículo escolar municipal com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por ser uma política curricular oficial, para a **coordenadora um**, os PCNs representaram uma evolução, pois

⁵⁵ Construído por meio do discurso que o Estado precisa ser reformado para adentrar na ordem mundial.

suscitaram um norte para o trabalho do professor e da escola que, até então, não existia na Rede Municipal de Educação:

[...] houve uma evolução, porque não tinha até então um parâmetro para seguir. Dourados não tinha e os PCNs ajudaram bastante os professores que fizeram a formação, [...] um norte para seguir que não existia estava meio assim, o que seguir na escola? Qual o programa curricular? (ENTREVISTA, 2012).

A **coordenadora dois** reiterou essa compreensão ao relatar que o avanço dos PCNs refere-se a “[...] uma certa organização, [...] um certo pensamento do como trabalhar dentro da escola, [...] anteriormente, o trabalho era assim [...] bastante solto, cada escola fazia aquilo que queria da forma que queria o trabalho” (ENTREVISTA, 2012). A coordenadora salientou que a partir dos Parâmetros começaram os estudos referentes ao Projeto Político Pedagógico, que contribuíram para organizar o trabalho da escola “[...] porque todo o currículo [...] e como trabalhar estava ali dentro daquele projeto que a escola elaborou” (Ibid.). A **coordenadora dois** observou que a política curricular do MEC é “[...] uma forma de norte a sul você ter a mesma preocupação, independente do local do país em que você esteja o currículo é o mesmo, uma unificação” (Ibid.). Já a **professora dois** se mostrou contrária à unificação do currículo escolar, porque as realidades sociais brasileiras são diferentes e, em sua concepção, os PCNs deixaram muito a desejar por centrarem-se nos conteúdos, não contemplando a formação dentro da proposta pedagógica (ENTREVISTA, 2012).

As falas das entrevistadas, até então, explicitaram dois avanços e dão margem para se discutir três aspectos que podem ser considerados como fragilidades em relação à política curricular via PCNs. O primeiro avanço refere-se à proposição de sistematização curricular pelos Parâmetros, pois, na Rede Municipal de Ensino, o currículo escolar era um documento a ser sistematizado. No entanto, entende-se que não se justifica, em nome dessa sistematização, a unificação do currículo de Norte a Sul no Brasil, como propunha essa política curricular. O segundo avanço relaciona-se ao apontamento de um norte para o trabalho do professor, que muitas vezes encontrava-se “perdido” nas problemáticas do cotidiano escolar, e da escola. Inclusive, a **professora dois** destacou que os PCNs trouxeram “os eixos de como você trabalhar, quais eixos que você trabalhava ciências, essas coisas assim, [...] Deu um norte nos conteúdos que você ia trabalhar [...]” (ENTREVISTA, 2012). Porém, acredita-se que um norte balizado pelo ideário neoliberal seja digno de problematizações e encaminhamentos

contrários, tendo em vista o reducionismo da política curricular ao caráter metodológico e instrumental, visando garantir a inserção dos educandos ao mundo do trabalho, suas adaptações ao modo de produção vigente e a acumulação do capital.

Em relação às fragilidades, a primeira refere-se à tentativa governamental em unificar o currículo em um país tão desigual socialmente e diverso como o brasileiro, aceita como necessária pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Silva e Gentili (1999) já indagaram que em um mundo socialmente dividido e hierarquizado por classes, gênero, raça, etc, um currículo nacional estabelecido garantiria qual identidade cultural nacional? Partindo-se do fato que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades subjacentes às desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição de uma cultura normatizada não se constituiu uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, muito pelo contrário, esta-se buscando a legitimação de uma cultura definida por uma minoria elitizada que detém o capital, a qual servirá para suscitar as desigualdades sociais e os processos excludentes e discriminatórios para a maioria dos trabalhadores.

Por outro lado, na ideia de um currículo mínimo comum encontra-se, implicitamente, a intencionalidade de uma escola também comum, pois a existência do currículo mínimo obrigatório se justifica para facilitar uma escola frequentada por todos os alunos, independentemente de qual seja sua condição social. Portanto, concorda-se que a discussão curricular “[...] é parte da justificação social, cultural e educativa da escolaridade obrigatória, completando e dando sentido à missão de custódia que a escolarização nas sociedades modernas inexoravelmente tem” (SACRISTAN, 2000, p. 111). Nesse sentido, acredita-se que, numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório necessita ser pensado e focado, estritamente, numa perspectiva social.

A segunda fragilidade refere-se à proposição de um Currículo Nacional centrado em conteúdos a serem desenvolvidos pelas disciplinas escolares em detrimento de uma formação voltada para repensar a escola e a prática do educador como pontos centrais do processo ensino-aprendizagem a partir das solicitações da realidade. Como salientou a **professora três** ao afirmar que a política curricular, via PCNs, veio “[...] “centrada, não para discutir a escola, ela veio direcionada o ensinamento de conteúdos” (ENTREVISTA, 2012), e isso, segundo a própria professora, não contribuiu para o repensar da prática pedagógica, porque a “[...] gente não pensou no aluno, porque já veio uma coisa pronta para a gente, era só planejar, era como se você pegasse um livro didático e planejasse em cima do livro didático” (Ibid.).

Nesse sentido, ressalta-se que uma política curricular pautada no **como** fazer, centrada nos conteúdos e intervencionista, como o caso dos PCNs, merece ser, no mínimo, problematizada, como diz Sacristán (2000, p. 109): “[...] qualquer esquema de intervenção [...] pode parecer negativo e cerceador da autonomia dos docentes como suposto especialista da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular”. E, mais, a intervenção curricular, ao buscar determinar os conhecimentos mínimos a serem trabalhados pelos sistemas educativos, cumpre diferentes funções valorativas que precisam ser desveladas para que se possa tomar a decisão mais ciente possível das consequências de se legitimar essa ou aquela forma de prescrições (Ibid.).

A terceira fragilidade está no fato de se ter um parâmetro/programa curricular proposto por uma instância superior para ser seguido pelos educadores, fato questionável, pois parte do pressuposto de que os educadores são sujeitos carentes de uma carência teórica para pensar e propor um currículo a partir de suas experiências/vivências, conhecimentos e realidades. No entanto, entende-se que a compreensão de que os educadores são capazes somente de executar tarefas definidas, a priori, por “outros iluminados”, faz parte de uma cultura disseminada pelos governos neoliberal, assimiladas e legitimadas nos contextos locais, ocultando suas intencionalidades em legitimar seus projetos sociais e garantir suas hegemonias do que, propriamente, culpabilidade dos educadores.

Em relação ao currículo efetivado por meio da política curricular baseada nos PCNs, a **coordenadora um** salientou que os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram um currículo já definido, ao afirmar que “o conteúdo estava lá, né?” (ENTREVISTA, 2012). E o papel da escola dentro dessa política curricular “[...] seria levar ao educador da escola o conhecimento do que os PCNs queriam, qual [...] eram as propostas deles” (Ibid.). E a função do professor seria a simples execução do conteúdo proposto, ou seja, [...] “só para entender e colocar em prática” (Ibid.) os conteúdos já estabelecidos.

A afirmação da **coordenadora um** reitera a não participação dos atores sociais escolares municipais na construção do currículo escolar pautado nos PCNs, já evidenciada no contexto do texto, corroborando assim com a assertiva de Saul e Silva (2009), de que as políticas educacionais no Brasil constituem-se em “Pedagogia dos Diários Oficiais”, concretizadas através dos “guias curriculares”, que chegam à escola como pacotes a serem aplicados pelos professores, restringindo o projeto político-social para a educação a um receituário de “boas intenções”.

Quanto ao perfil do aluno a ser formado por meio dos PCNs, a **coordenadora um** afirmou que esse tinha a “[...] pretensão de levar um aluno político para a sociedade e participativo, [...] o aluno saber qual era o seu papel na sociedade” (ENTREVISTA, 2012). E enfatiza que:

[...]. Anteriormente você tinha aquela visão de que o aluno não poderia, o aluno não era formado, o aluno não recebia aquela formação onde tinha condições de questionar né? Foi a partir desse trabalho que a rede começou a se organizar, tentava mostrar para o aluno que [...] era capaz e que ele tinha que participar que ele tinha [...] todo esse conhecimento que a escola oferecia. (ENTREVISTA, 2012).

Para a **coordenadora dois** o papel da escola, ao trabalhar com os Parâmetros, seria “[...] formador [...] mostrar caminhos para o aluno, não é aquele papel onde você cobra, [...] vai oferecer [...] condições para o aluno também ir atrás, não é só a escola que é o correto, não é só o professor que sabe. [...]” (ENTREVISTA, 2012). A mesma acrescentou “[...] então, eu penso que veio mudar um pouquinho essa concepção a partir desse estudo, que até então, no meu entendimento, não tinha” (Ibid.). E ao falar sobre a postura do educador a partir dos PCNs, a mesma mostrou-se animada, dizendo que seria “uma postura inovadora, onde não só você, não só eu sei, mas eu estou aqui para também aprender” (Ibid.).

No entanto, observa-se que a postura inovadora do educador referendada pelos PCNs, na verdade, o concebe como um mero articulador do processo ensino-aprendizagem, não como um sujeito capaz de construir e produzir conhecimento social. E, mais: essa busca em levar todos a compreenderem que sabem, podem e devem aprender a aprender e aprender a participar, advém da concepção de educação alicerçada nos pilares do conhecimento propagado por Delors (1988), o qual reduz o processo ensino aprendizagem a uma mera instrumentalização⁵⁶, desprovido do caráter ético-político e a serviço da reforma de Estado, e apreende a escola somente enquanto lócus de organização e disseminação do conhecimento, não como lócus de (re) construção e problematização do conhecimento.

A **coordenadora dois**, ao ser indagada se o trabalho com a política curricular via PCNs tornou o aluno crítico/questionador, afirmou que não, argumentando que isso ocorreu

⁵⁶ Em nome da legitimação do caráter instrumentalista do conhecimento, tem se propagado nos discursos educacionais o desempenho de habilidades e competências que buscam garantir a eficácia organizada, em “[...] um sistema de recompensas e sanções baseado na competição” (BALL, 2004, p. 107), do modo de produção.

pela inexistência de uma proposta de educação para o município que garantisse a continuidade dessa política curricular após a mudança do governo:

Eu penso que não, porque quando no município você não tem uma proposta de educação independente da administração. A coisa vai se perdendo ao longo do tempo e esse é um problema que a rede municipal, no meu entendimento, tem até hoje. Cada administração que vem, procura trazer uma novidade, [...]. Nunca para, vou aproveitar e vamos dar continuidade naquilo que a administração anterior veio e fez (Ibid.).

Concorda-se que a descontinuidade nas políticas públicas educacionais pode representar um problema na consolidação de um projeto social consistente. No entanto, entende-se que os alunos não se tornaram questionadores pela descontinuidade na política curricular municipal, mas pela centralidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais no desenvolvimento de habilidades e competências a serviço do mercado de trabalho, que visa à adaptação dos sujeitos à sociedade e não o questionamento ou transformação social.

A **coordenadora três**, ao ser questionada sobre o papel da escola e do educador frente à política curricular pautada pelos PCNs, salientou que era “[...] a formação do cidadão, fazer com que o cidadão [...], a criança, o aluno aguçe seu senso crítico, [...] fazer com que a criança saiba se defender, [...] que o educador levava para a sala de aula” (ENTREVISTA, 2012). E ela reitera sua afirmação ao explicitar sua compreensão sobre o perfil do aluno a ser formado pelos PCNs, que seria “[...] mostrar para a criança: assim é um cidadão crítico, que saiba se defender [...] que tenha bom caráter, que tenha índole, sempre foi nesse sentido esse foco” (Ibid.).

A partir do explicitado pelas entrevistadas, a maioria entende que a política curricular municipal efetivada no período de 1997 a 2000 na REME apresentou avanços em relação à formação do aluno, tendo em vista que os PCNs propagavam a formação de cidadãos críticos, o que até então não era discutido e nem proposto pelas políticas educacionais municipais anteriores. Entretanto, todas as respondentes deixaram claro que aquela orientação curricular não representava de fato a mudança necessária que o município de Dourados solicitava.

Um aluno crítico, na concepção dos idealizadores dos PCNs, seria aquele capaz de se adaptar ao contexto social, estando “pronto”, ou seja, sendo ensinado a ter habilidade,

competência e atitudes⁵⁷ para servir o modo de produção do capitalismo. A esse respeito, Lopes (2008) afirma que é através da educação que o grupo hegemônico busca formar trabalhadores com altas habilidades e com capacidade de inovação, que são fundamentais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigente; nesse caso, os PCNs, no âmbito municipal, cumpriria a finalidade da tipologia da criticidade desejada.

Para Oliveira (2009), essa intencionalidade na formação dos trabalhadores faz parte de um movimento orquestrado pelos organismos multilaterais que objetivam ajustar a educação à reforma de Estado e, assim, atender às demandas do mundo do trabalho em relação à formação dos novos perfis profissionais exigidos pela sociedade do conhecimento.

Não obstante, os Parâmetros Curriculares, segundo Moreira (1997), devido a seu arranjo instrumental, não realizava discussões aprofundadas sobre os conflitos socioeconômicos, históricos e culturais inerentes à vida dos sujeitos em sociedade. Portanto, acredita-se que a formação do cidadão crítico estaria comprometida muito mais com a legitimação das mazelas sociais do que com sua compreensão e/ou intervenção. E mais: a formação do senso crítico dos educandos via PCNs encontrava-se balizada pela concepção bancária⁵⁸ de educação, uma vez que centrava-se na transmissão de conhecimentos, fato ratificado pela **coordenadora um** anteriormente, e reiterado pela **professora três**, ao afirmar que o papel da escola e do educador frente aos PCNs era:

Transmitir aquele conhecimento apenas. Não tinha uma outra visão, era você repassar um conhecimento que foi pensado pro Brasil todo. Quer dizer a escola não tinha que pensar com o aluno, ela tinha que passar o conhecimento pro aluno, a transmissão de conhecimento (ENTREVISTA, 2012).

A **professora dois**, com vinte e três anos de experiência no magistério, sendo vinte na docência em escolas municipais, afirmou que não se lembra da concepção de currículo que os

⁵⁷ “[...] os PCNs, partiram do princípio de que os conteúdos de ordem cognitiva veiculados pela escola – de forma fragmentada, em razão da especialização do conhecimento de cada área – não seriam suficientes para atender as demandas da atualidade em relação ao perfil ideal do novo homem, para que este homem pudesse inserir-se no mundo do trabalho, exercer a sua cidadania e participar na construção do bem comum. A educação deveria voltar-se a partir de então, para a formação integral dos alunos. Foi, assim, proposta a ampliação da concepção de conteúdo escolar, que deveria agora incorporar o ensino de hábitos, atitudes, valores, normas e procedimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos” (BARBOSA, 2000, p. 71).

⁵⁸ Na concepção ‘bancária’ a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, “[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição” do real (FREIRE, 2005, p. 67).

PCNs traziam nem a função da escola e do educador por causa da “falta de formação e de compreensão do processo como um todo” (ENTREVISTA, 2012), da política curricular baseada nos Parâmetros. Já a **professora três** foi categórica ao afirmar que os PCNs compreendiam o currículo “como uma listagem de conteúdos porque lá vinha tudo que você teria que trabalhar, em todas as áreas, tanto é que cada área tinha o seu livrinho e lá tinha os conteúdos que você tinha que trabalhar” (ENTREVISTA, 2012).

A **professora três** afirmou que o aluno a ser formado, segundo as orientações da SEMED via PCNs, era “um aluno passivo, que não precisava ser crítico, mesmo porque, se ele já estava recebendo o conteúdo pronto e acabado, pra que pensar?” (ENREVISTA, 2012). Concorda-se com a professora: um currículo conteudista, definido a priori por outrem e pautado na transmissão de conhecimento corrobora muito mais para a pacificação dos sujeitos do que propriamente para a formação do senso crítico e questionador, pois, negava de certa forma toda a construção histórica do conhecimento realizada pelo homem na sociedade ao concebê-lo como meramente sujeito receptível ao conhecimento.

1.2. Sobre a concepção de participação

Ao buscar-se evidenciar os avanços e as fragilidades da política curricular municipal no período de 1997 a 2000 em relação à concepção de participação, estabeleceu-se um diálogo com as entrevistadas sobre o processo de elaboração e implementação dessa política curricular na Rede Municipal de Ensino no respectivo período, por entender que se extrairia desse diálogo a concepção de participação efetivada por essa política curricular.

As entrevistadas, ao serem indagadas sobre a participação dos educadores e da comunidade escolar no processo de elaboração da proposta de Política Curricular, que visava repensar e reorganizar o currículo escolar, efetivada pela SEME nas escolas municipais, no período de 1997 a 2000, foram unânimes, afirmando que não houve a participação dos educadores e nem da comunidade escolar no processo de elaboração dessa proposta (ENTREVISTA, 2012). Inclusive, a **coordenadora um** foi taxativa ao afirmar que o currículo que chegou até a escola já estava pronto e acabado, só para ser implementado pela escola e seus educadores (Ibid.). A **coordenadora três** reiterou tal afirmação ao argumentar que “nós recebemos [...] aquela caixa de materiais, aquilo lá já veio pronto lá do MEC para cá, então,

nós não participamos, só pegamos aquilo lá e tivemos que ler, entender e fazer caminhar a situação”(Ibid.). Até a **professora um**, mesmo confusa em relação às duas políticas curriculares - “PCNs e Reorientação Curricular” - por alegar que fazia muito tempo que essas ocorreram, afirmou que participou “aplicando, construindo junto não” (Ibid.) a proposta de política curricular efetivada pela SEME.

A **professora três** foi incisiva: “claro que não, já veio imposto via governo”. (ENTREVISTA, 2012) E ainda salientou que nem para a implementação dessa política curricular a comunidade escolar foi chamada a participar, “[...] nenhuma vez teve participação da comunidade, [...] os PCNs eram as caixinhas, aí a gente se reunia dentro da escola para estudar, ler aqueles PCNs juntos por série e montar o planejamento. Era assim que era feito” (Ibid.).

Essa ausência dos educadores e da comunidade escolar no processo de elaboração da proposta de política curricular materializado na REME no período de 1997 a 2000 é justificável, pois a Secretaria Municipal de Educação, buscando atender à legislação vigente no tocante ao estabelecimento do currículo nacional no contexto local, efetivou a proposta de política curricular vinda do MEC sem indagações e/ou proposições diferentes. Tendo em vista que essa política curricular trazia um currículo definido, somente para ser executado, sem maiores possibilidades de intervenções, nada mais compreensível que os educadores e a comunidade escolar ficassem à margem do processo de elaboração e se constituíssem em meros implementadores, diretos ou indiretos, dessa política curricular municipal.

As falas expostas ratificaram as evidências anunciadas no contexto do texto, de que os educadores, alunos e a comunidade escolar não participaram do processo de elaboração da proposta de política curricular materializada na gestão municipal peemedebista; somente foram executores dessa política, uma vez que a formação continuada proposta pela SEME não foi pensada a partir da esfera municipal, pois os gestores educacionais municipais implementaram a proposição de formação do MEC, que visava a unificação de um currículo já definido por meio da compreensão e da aplicabilidade dos PCNs nas escolas públicas brasileiras.

Portanto, o contexto da prática apontou que a participação social legitimada pelo governo municipal no período de 1997 a 2000 coadunou com a mesma concepção autoritária, centralizadora, hierárquica e representativa de participação efetivada pelo governo neoliberal Fernando Henrique Cardoso ao construir a política curricular nacional, fato ratificado por Fernandes, ao afirmar que “[...] o saber educacional municipal, nos anos que vão de 1990 a

2000 estava banalizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, [...]” (FERNANDES, 2004, p. 159) e ao anunciar que a realidade educacional em Dourados em nível de sistema no mesmo período apresentava, dentre outros, a “[...] a ausência de fala dos professores e outros segmentos profissionais da escola” (Ibid., p. 161) na construção dos processos educacionais municipais.

2. Políticas curriculares em Dourados (2001-2004): avanços e fragilidades no contexto da prática no governo petista

A Secretaria Municipal de Educação, no período de 2001 a 2004, elaborou e efetivou uma política curricular pautada no movimento denominado de Reorientação Curricular, que intentou, no contexto do texto, efetivar outra forma de se conceber e materializar o currículo e a participação dos atores escolares sociais nas políticas públicas educacionais. Resta saber se essa tentativa consolidou-se no contexto da prática, tarefa a ser desenvolvida a seguir.

Objetivando agora evidenciar os avanços e as fragilidades da política curricular no governo petista em relação à concepção de currículo, estabeleceu-se o diálogo com as entrevistadas sobre as mesmas questões referentes à política curricular do governo peemedebista, a saber: Processo de formação, currículo, função da escola e do professor, perfil do aluno a ser formado, e compreensão e transformação da prática pedagógica por se entender que essas questões possibilitariam a apreensão e compreensão da concepção de currículo efetivado no contexto da prática por essa política curricular.

2.1. Sobre a concepção de currículo

Ao serem arguidas sobre a proposição da reorientação curricular no governo petista, nenhuma das três coordenadoras pedagógicas argumentou que a mesma se mostrava como uma obrigatoriedade, o que se justificava por ser uma política pensada a partir da esfera municipal e dos atores que a compunham (ENTREVISTA, 2012). E, ao ser indagada sobre o

porquê do trabalho com Reorientação Curricular, a **coordenadora um** argumentou que o trabalho surgiu a partir das dificuldades e problemas vivenciados pelas escolas que explicitaram ser o currículo o maior problema da unidade escolar:

[...] começaram a ouvir as escolas que falam de seus problemas, reclamavam que os PCNs estavam longe da realidade Então houve uma reorientação [...], cada escola colocava o seu problema de cada segmento, [...] o que era a maior dificuldade e aí foi feito um levantamento em todas as escolas, aí na rede em geral, [...] o problema era o referencial curricular, o currículo (ENTREVISTA, 2012).

Foi solicitado à **coordenadora um** que explicasse qual era o problema do currículo escolar e ela afirmou que o problema advinha do “[...] conteúdo, que não atendia o interesse do aluno, o professor, que precisa mudar sua forma de enxergar o aluno, mudar por conta do aprendizado [...]” (ENTREVISTA, 2012). Tal afirmação pressupõe-se que a política curricular trabalhada anteriormente não estaria atendendo ao interesse dos alunos nem contribuindo para a mudança da prática dos professores, fato ratificado pela **professora três** ao afirmar que a formação pensada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais veio “centrada não pra discutir a escola, veio centrada para apreender os conteúdos” (ENTREVISTA, 2012).

Para a **coordenadora três**, cada governo que assume tem uma concepção política de trabalho e a procura concretizar em sua gestão administrativa, cabendo às unidades escolares a adequação a essa forma de trabalho:

Então, se nós formos olhar para o lado politicamente falando, cada secretário tem uma tendência e na época em que o professor Tetila assumiu a secretaria, eles optaram por essa linha freiriana. E aí nós tivemos também que dar conta, foi mais uma etapa que nós tivemos que fazer a coisa acontecer (ENTREVISTA, 2012).

Observa-se que, para as coordenadoras pedagógicas, a Reorientação Curricular não se configurou em uma política curricular que a SEMED teria obrigatoriedade em trabalhar por ser uma política curricular pensada a partir do contexto municipal, ou seja, sua construção

partiu dos problemas vivenciados e apresentados pelas escolas municipais à secretaria de educação durante o processo de formação continuada desencadeada pelo Movimento da Constituinte Escolar na Rede Municipal de Ensino.

No entanto, entende-se que a **coordenadora três** explicitou um aspecto na construção da política curricular que merece ser considerado e problematizado. A coordenadora argumentou que a linha de trabalho, ou seja, a concepção teórica que balizaria a construção do currículo escolar, foi definida pela SEMED. Para a mesma, essa definição seria compreensível, tendo em vista que cada partido tem suas concepções e opções pautando seus projetos de governo. Porém, o contexto do texto apontou que a política curricular petista buscou ser construída coletivamente. Então, a concepção teórica que sustentaria o currículo escolar também deveria ter seguido essa mesma orientação. Nesse sentido, percebe-se uma fragilização da participação social em relação à construção da política curricular via Reorientação Curricular, por se entender que a definição da concepção que fundamenta um currículo escolar traz consigo implicitamente valores, sentido e significado do que seja educar que precisam ser explicitados aos e junto com os educadores para que se possa compreendê-los e em comum acordo, ratificá-los ou não no contexto da prática.

Apesar de entender-se que nos sistemas escolarizados organizados a intervenção dos sistemas de ensino no aparato curricular é inevitável, o problema encontra-se em analisar e contrabalançar os diferentes efeitos das diferentes formas de realizar essa intervenção. É evidente que o discurso do sistema possui uma vertente política e a teorização necessita ser avaliada em função do papel que cumpre no contexto em que produz a prática do currículo, dentro de um discurso adaptativo, reformista ou de resistência (SACRISTÁN, 2000). Então, uma política curricular que tem no discurso a construção coletiva e a resistência como encaminhamentos propositivos deve, no mínimo, discutir a linha teórica que perpassará o currículo escolar e não defini-la a priori, pois concorda-se com Dallari (1992) quando diz que a todos e a cada um deveria ser dado o direito de inferir em todas as instâncias decisórias do poder instituído, e a concepção teórica que fundamenta um currículo constitui-se uma forma de poder instituído.

Em relação ao processo de desenvolvimento da formação continuada realizada pela SEMED nas escolas municipais via a Reorientação Curricular, a **professora um** afirmou que acontecia através das palestras trabalhadas nos seminários de educação e nas escolas, por meio do planejamento de aula por série. A professora salientou que “[...] até fizemos como se fossem oficinas: montávamos juntas as aulas nas salas de aula, todos por série, [...] as

professoras se reuniam e [...] planejavam a aula de acordo com o tema estabelecido” (ENTREVISTA, 2012). A **professora dois** também afirmou que a formação ocorria na escola, “então a Reorientação Curricular, o profissional da secretaria ia à escola e aí trabalhando, [...] ele ia por partes [...], até a gente fazer toda a formação” (ENTREVISTA, 2012). A professora enfatizou que a formação era realizada de forma concreta ao dizer que acontecia “na prática [...] nós íamos construindo, até porque na época da rede temática [...] a gente ia [...] trabalhando e construindo a rede” (Ibid.).

A **professora três** ressaltou que foi realizada uma pesquisa de campo para conhecer a realidade da comunidade escolar, e que a formação era mais direcionada:

[...] a gente [...] fez pesquisa de campo, teve todo um encaminhamento, [...] da secretaria para a escola, todos se reunindo, estudando juntos. Quando a gente fez pesquisa de campo, teve seminários para falar sobre a educação e foi uma coisa assim bem mais direcionada (ENTREVISTA, 2012).

As falas das professoras apontam que a formação continuada efetivada por meio da Reorientação Curricular ocorria no chão da escola e de forma prática, visando construir o conhecimento a ser trabalho pelo currículo escolar, de forma dialógica e pautada na compreensão dos problemas sociais da comunidade em que a escola encontrava-se inserida. A **professora um** chegou afirmar que “[...] eles queriam que a gente trabalhasse a realidade de cada escola, [...] eu tenho lá a minha clientela, o meu bairro, [...] estar pensando mais ou menos naquilo [...]” (ENTREVISTA, 2012), ratificando, assim, o apontamento anunciado e clarificando, ainda mais, que essa formação continuada não se configurou em oficinas instrumentais para apreensão e execução de conteúdos escolares.

Com relação ao currículo trabalhado pela Reorientação Curricular, a **professora dois** afirmou que o currículo deveria ser “repensado sempre na realidade dos educandos, na realidade da comunidade escolar” (ENTREVISTA, 2012). Para a **professora três**, a construção do currículo escolar deveria partir do conhecimento prévio do aluno, ou seja:

O currículo, você ia através do que o aluno te mostrava, o conhecimento de mundo do aluno, [...] você ia procurar que conhecimento que ia trabalhar com seu aluno, [...] você ia montando o saber junto com o aluno. Não [...] tinha uma relação pronta de conteúdo que você tinha que seguir (ENTREVISTA, 2012).

A mesma complementou argumentando que “ao contrário que foi com os PCNs, [...] um currículo nacional, um currículo que foi para o Brasil [...], a Reorientação Curricular trabalhava um currículo que estava mais próximo da comunidade, [...], isso [...] foi o principal foco da reorientação curricular” (ENTREVISTA, 2012).

As afirmações das professoras, assim como da **coordenadora três**, de que a Reorientação Curricular buscou trabalhar “[...] com que a criança trouxe [...] com toda sua vivência, [...] a partir da realidade da criança [...], partindo dali, a escola aproveita o entendimento da criança [...]” (ENTREVISTA, 2012), ratifica a proposição apresentada no contexto do texto, de que a Reorientação Curricular tinha como encaminhamento “estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural [...]” (SAUL; SILVA, 2009, p. 225) da comunidade escolar. Evidencia também a construção do conhecimento a partir da realidade social dos educandos, bem como a valorização e um contemplar das especificidades vivências e solicitações do contexto local na construção do currículo escolar.

Em relação ao perfil do aluno a ser formado por meio da Reorientação Curricular, a **coordenadora um** afirmou que seria a formação de alunos críticos e salientou que as manifestações críticas dos alunos na prática, em sua escola, ocorreram durante o trabalho com o currículo reorientado por essa política curricular. Segundo ela, nesse momento os professores buscaram trabalhar de forma mais crítica com os alunos (ENTREVISTA, 2012). Até, citou um exemplo⁵⁹: os alunos fizeram cartazes para reivindicar mudanças na escola, durante o processo de Reorientação Curricular, e o diretor escolar podou a criticidade dos alunos por entender que a escola deveria se organizar e resolver o problema (ENTREVISTA, 2012).

Ao ser questionada sobre o papel da escola e dos educadores no processo de Reorientação Curricular, a **coordenadora um** afirmou que esse processo buscou, principalmente, o envolvimento de todos, objetivando melhorar o trabalho pedagógico e salientou que “[...] a escola levava formação para os educadores [...] além de colocar em

⁵⁹ “Por exemplo, professor não concordava com o jeito que o diretor trabalha e começava a reclamar e a enrolar. Mas, antes de começar a enrolar, o professor tentou formar o aluno crítico e o aluno começou a reclamar, [...], pois era um lugar muito quente para os alunos, os alunos estavam assando mal e o diretor tinha aquela postura assim: ‘[...] se a gente começar a fazer essas coisas, o sistema nunca vai arrumar’, então onde eu estou tem esse pensamento [...] de cobrar lá. Mas o fato que demorou uns três anos para resolver. Mas tem diretor que acaba [...] organizando uma forma para arrecadar fundos para resolver os problemas e o nosso diretor fazia isso até resolver. Só que aí esse aluno fica lá no sofrimento e atrapalha até nos estudos e aí, então, os alunos começaram a fazer o que? Abaixo assinado, fizeram cartazes no recreio querendo um monte de coisa que não tinha, mas, eles estavam participando de alguma forma, de alguma coisa, mas, a direção podou e chamou a atenção dos alunos” (ENTREVISTA, 2012).

prática, ele participava do que deveria ser trabalhado, qual seria a proposta melhor para atingir o objetivo em sala [...]” (ENTREVISTA, 2012).

A fala da **coordenadora três** corroborou com a compreensão da **coordenadora um** ao afirmar que a Reorientação Curricular desejava que “fosse uma criança voltada para a criticidade” (ENTREVISTA, 2012) e complementou argumentando de que a preocupação da Reorientação estaria voltada “para a modernidade, para a questão da tecnologia, da informatização, dos relacionamentos, da socialização, e da humanização [...]” (Ibid.) das crianças.

Percebe-se de forma implícita que, na compreensão da **coordenadora três**, a Reorientação Curricular estaria voltada para o mundo do trabalho; porém, ressalta-se que, enquanto proposta, como pode se evidenciar no contexto do texto, essa política curricular não objetivou o atrelamento da educação ao mundo do trabalho; pelo contrário, buscava apreender, compreender e superar a lógica de educação a serviço do mercado de trabalho. Portanto, a assertiva de Ball (1992), de que as políticas curriculares são recontextualizadas no contexto da prática, encontra legitimada na fala da **coordenadora três**, ao apresentar uma compreensão diferente em relação à concepção de educação proposta pela Reorientação Curricular no contexto do texto.

Evidencia-se nas falas das coordenadoras a compreensão de que a Reorientação Curricular objetivava a formação de alunos críticos corroborando, assim, com o entendimento das professoras, pois, para a **professora dois**, a Reorientação Curricular buscava formar “um aluno mais participativo, que desse conta de entender a realidade dele e, [...], também relacionando com os outros acontecimentos do mundo todo, daquilo que acontece no Brasil” (ENTREVISTA, 2012). A **professora três** complementou a afirmação ao salientar que a Reorientação Curricular voltava-se para a formação de:

[...] um aluno crítico, um aluno participativo, um aluno humanizado, um aluno que pensasse nas suas condições de vida, observa-se a sua realidade para que depois ele pudesse atuar na sociedade de uma forma mais crítica e significativa, usando o conhecimento da escola (ENTREVISTA, 2012).

As professoras, ao serem indagadas sobre o papel da escola e do educador por meio da Reorientação Curricular, foram unânimes, afirmando que a escola e os educadores deveriam trabalhar a partir da realidade da comunidade escolar e de seus alunos. A **professora dois**

argumentou que “o educador teria que ser um pesquisador, [...], de acordo com a realidade daquela comunidade em que ele estava trabalhando” (ENTREVISTA, 2012). A **professora três** complementou afirmando que a escola e o educador deveriam “trabalhar um conhecimento, um saber mais próximo do aluno, significativo pro aluno, onde tanto educador como educando estariam envolvidos no processo” (ENTREVISTA, 2012). E, ainda, relatou que a Reorientação Curricular “foi um movimento que mexeu com toda a estrutura da escola, todos [...] os segmentos da escola pararam para estudar, para pensar no currículo, [...] todo mundo pensou a escola de uma forma diferente [...]” (Ibid.), ratificando, assim, o argumento da construção curricular coletiva, presente nessa proposta de Política Curricular, anunciado no contexto do texto.

A partir do anunciado no contexto da prática, percebe-se que a Reorientação Curricular não se consubstanciou em um “receituário” a ser seguido pelos educadores; pelo contrário, foi um processo problematizador em construção, em que os educadores pensavam conjuntamente o que deveria ser trabalhado em sala de aula, a partir de suas realidades, quais conteúdos escolares permitiriam o desvelamento da realidade social e, assim, construíam coletivamente o currículo escolar. Inclusive, a **coordenadora um** salientou que a Reorientação Curricular avançou em relação à proposição dos PCNs ao propor aos educadores conhecer a realidade dos alunos e da escola, pois isso levou a uma mudança de prática e uma maior participação dos pais e dos alunos:

[...] o profissional entender que ele precisava conhecer a realidade para poder trabalhar. Mas, conhecer, assim, realmente lá no fundo, de ir até na casa, fazer pesquisa, foi avanço porque no PCNs não poderia fazer isso, isso ajudou o profissional a mudar a visão de como trabalhar em sala de aula. Que o profissional até, então, não sai, inclusive no horário de seu trabalho para fazer estudo da realidade da escola. E na Reorientação [...] houve esses momentos, a maioria assim, pela fala, a gente percebe que achou interessante, saber realmente a importância de a gente conhecer e aí conseguir trazer mais participação dos pais, alunos, senti mais, assim, necessário. Sabe o que estava acontecendo com o filho dele na escola, sabe mais dos seus direitos, então, nesse momento eles começaram a perceber que eles, também, têm voz [...] (ENTREVISTA, 2012).

A **professora três** argumentou que a Reorientação Curricular, ao problematizar “[...] qual é a escola que queremos, uma escola que não tem significado, [...] um modelo tradicional, onde ninguém tem voz e vez, ou uma escola diferente, um currículo vivo e não um currículo que está aí posto para todo o Brasil e não é significativo para o aluno”

(ENTREVISTA, 2012), contribuiu para modificar o currículo escolar, a prática da escola e do educador. A **coordenadora três** ressaltou que a Reorientação avançou ao propor ao educador uma conscientização da importância de cada ser humano e ao sensibilizar o educador em relação ao “[...] tratamento para com a criança, a aceitação dessa massa mais carente” (ENTREVISTA, 2012).

Portanto, o contexto da prática apontou que a concepção de currículo efetivada por meio da política curricular via Reorientação Curricular no período de 2001 a 2004 na Rede Municipal de Ensino de Dourados encontrava-se alicerçada em uma concepção de educação que utilizou as próprias experiências dos alunos e os problemas sociais para determinar os conteúdos programáticos, tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende, sem negar o papel, a importância e necessidade dos educadores nessa construção e organização.

Nesse sentido, entende-se que o conteúdo programático trabalhado pela Reorientação Curricular “[...] foi dialogado e não imposto aos sujeitos,” (FREIRE, 2005, p. 96-97) porque essa política curricular concebia o conteúdo programático não como “[...] uma doação ou uma imposição [...], mas a devolução [...], sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que lhe entregou de forma desestruturada” (Ibid.). E que “[...] é na realidade mediatizada, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (Ibid., p. 101), e, assim, construir currículos dialógicos, significativos e suscitadores da formação da consciência crítica no homem. Consciência essa que os levará a apreensão, compreensão, intervenção e quiçá a transformação social.

Acredita-se, então, que a política curricular via Reorientação Curricular apresentou-se na contramão da política curricular anterior, tendo em vista o antagonismo entre as duas concepções de educação (“bancária” e problematizadora) que perpassaram as políticas curriculares materializadas na Rede Municipal de Ensino, no período de 1997 a 2004.

A educação “bancária,” proposição do governo peemedebista no período de 1997 a 2000, serve à dominação, mantendo a contradição educador-educandos e nega a dialogicidade, pois, como afirma Freire, “a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos [...]” (FREIRE, 2005, p. 80). Por sua vez, a educação problematizadora, proposição do governo petista no período de 2001 a 2004, serve à libertação, pois, “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (Ibid.). Propõe a superação da contradição educador-educando e afirma a dialogicidade, uma vez que “[...] ninguém educa

ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Ibid., p. 79).

Concorda-se que quanto mais se problematiza os educandos, como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados e obrigados a responder ao desafio e que desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo (FREIRE, 2005). Portanto, apesar da fragilização da participação social na definição da linha teórica balizadora do currículo escolar, pressupõe-se que a política curricular efetivada no governo petista apresentou avanço em relação à concepção de currículo até então existente na Rede Municipal de Ensino, uma vez que buscou construir um currículo crítico, dialógico, participativo, que partisse da realidade social das escolas municipais douradenses e que fosse capaz de levar aos educandos a apreensão e a compreensão de suas realidades sociais, como foi ratificado pelos atores sociais escolares respondentes.

2.2. Sobre a concepção de participação

Buscando-se explicitar os possíveis avanços e as fragilidades da política curricular materializada no período de 2001 a 2004 na Rede Municipal de Ensino em relação à concepção de participação social, dialogou-se com os atores sociais escolares sobre o processo de elaboração e implementação dessa política nas escolas municipais. Todas as coordenadoras pedagógicas afirmaram que os educadores e a comunidade escolar participaram da elaboração da proposta de política curricular via Reorientação Curricular. A **coordenadora um** argumentou que os educadores e a comunidade:

[...] participaram, aquele momento de conhecimento, de conhecer cada local, cada escola, cada local um grupo tava lá, [...] ia questionando para se chegar num patamar de qual era a realidade do município, o que precisa, qual era a dificuldade de se trabalhar no momento e a partir daí houve o fechamento [...] no currículo. [...] foi a partir desse trabalho com todos os segmentos de escola para a escola, todas as escolas do município teve esse momento, foi para a secretaria e dessas escolas foram escolhidos os delegados de cada segmento um para fazer o que foi captado nas escolas (ENTREVISTA, 2012).

A coordenadora ainda salientou que foi uma política curricular muito divulgada, “trabalhada assim, no chão da escola. Teve aqueles encontros com todos os segmentos da escola, inclusive pais e alunos participando, né? Colocando quais disciplinas poderiam estar formando esse currículo essa grade curricular dessa rede” (Ibid.). Inclusive, afirmou que a formação ocorrida por meio da Reorientação diferencia-se da anterior, pois, apesar da fala dos PCNs “[...] ‘de todos os segmentos da escola, pais, alunos, professores, administrativos na sala’, na prática faltou, deixou a desejar” (Ibid.), pois não direcionou a formação para esse sentido.

No entanto, a **coordenadora um** apresentou como fragilidade o fato de a Reorientação Curricular “apesar desse jeito todo democrático, com a participação de todos os segmentos, não conseguiu firmar na escola” (ENTREVISTA, 2012), pois começou-se a trabalhar o currículo escolar de forma diferente a partir de 2004. Apesar de a coordenadora ter somente uma vaga lembrança do ocorrido, por ter iniciado seu trabalho em uma nova escola no referido ano, salientou que a escola iniciou um estudo orientado pela SEMED sobre a pedagogia de projetos a partir de 2004 (ENTREVISTA, 2012).

Essa fragilização apontada pela **coordenadora um**, de certa forma, reitera a afirmação de Barboza, de que os conflitos existentes no governo petista ocasionaram lacunas no processo de democratização das políticas públicas propostas, pois a troca do secretariado no final de 2003 não permitiu a continuidade dessa política educacional e praticamente o processo de Reorientação Curricular foi engavetado (BARBOZA, 2007), e contra-argumentou a afirmação de Carvalho (2012), de que o processo perdurou até o final do governo petista, em 2008.

Essa fragilização no processo de Reorientação Curricular demonstra uma contradição entre os contextos que subsidiaram a constituição dessa política curricular, pois o anúncio no contexto do texto afirmava ser uma política de governo construída a partir das solicitações do contexto local; porém, o que se evidenciou na prática é que essa política parece se configurar como uma proposta de secretariado, bem como suscita dúvida em relação ao processo democrático efetivado por essa política, pois, se a Reorientação Curricular foi uma política curricular participativa, dialogada e que surgiu a partir dos problemas anunciados pelas escolas municipais, não se justifica seu término com a saída do secretariado e a proposição de um trabalho diferente em nível de currículo a ser desenvolvido na mesma gestão. E mais: levanta a possibilidade de a Reorientação Curricular não ter se configurado em uma política curricular como anunciado, ou seja, ter sido somente ações do secretariado do governo petista,

que buscaram construir uma proposta curricular “alternativa” à oficial. No entanto, o esclarecimento da dúvida e a confirmação ou não da possibilidade estão aquém do espaço desta pesquisa.

A **coordenadora dois** salientou que, por ser um trabalho pensado dentro do município, ocorreu a participação da comunidade, e acrescentou que “[...] tinha toda uma orientação da secretaria de educação que você tinha um momento de parar e ir a campo e estar questionando/levantando alguns dados [...] para a escola estar trabalhando o currículo” (ENTREVISTA, 2012).

A **coordenadora três** argumentou que houve vários momentos grandiosos de estudos e discussão na Rede Municipal e que “a secretaria conseguiu trabalhar isso muito bem, mesmo que [...] não tivesse um bom número de pais, mas sempre tinha representatividade ali” (ENTREVISTA, 2012).

Evidencia-se, a partir do contexto da prática, que toda a comunidade escolar, professores, alunos, administrativos e pais participaram da construção da proposta de política curricular efetivada no período de 2001 a 2004 na Rede Municipal de Ensino de Dourados, pois as entrevistadas afirmaram que a Reorientação Curricular surgiu a partir de problemas anunciados pelas escolas, e que todos envolvidos com o ato educativo participaram dessa construção, reiterando, assim, os apontamentos anunciados no contexto do texto, de que essa política curricular partiu da realidade das escolas municipais e foi resultado de discussões e encaminhamentos coletivos. Portanto, apesar da fragilidade apontada pela **coordenadora um** com relação ao término dessa política curricular, entende-se que a concepção de participação do gestor municipal no período de 2001 a 2004 apresentou avanços quanto a dar voz e vez a cada segmento das unidades escolares, bem como à comunidade externa na elaboração e implementação de sua política curricular.

A forma de participação encaminhada pelo gestor municipal objetivou garantir a participação real dos sujeitos envolvidos no ato educativo que, segundo Dallari (1992), consubstancia em uma participação que influi de alguma maneira nas decisões políticas e assegura a participação política dos sujeitos. Embora se entenda que o tipo de participação exercida na construção da Política Curricular via Reorientação Curricular tenha se aproximado da intenção de se consubstanciar em uma participação social democrática pela consulta à base, observa-se que sua fragilidade na contenção dos mecanismos de luta, de aprendizado e de formação dos atores sociais em negociação com a sociedade capitalista

ainda permaneceram, o que se evidenciou em sua não continuidade ao final de 2004 e anos posteriores.

3. Pontuações sobre os avanços e fragilidades das políticas curriculares (1997 a 2004)

A política curricular municipal materializada no período de 1997 a 2000 na Rede Municipal de Ensino no contexto da prática apresentou como avanços a proposição de sistematização do currículo escolar nas escolas municipais, apontou um direcionamento para o trabalho pedagógico do professor e da escola e suscitou discussões sobre a formação do senso crítico dos alunos de acordo com o viés protagonizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A fragilidade em relação a essa política curricular foi ter encaminhado a efetivação de um currículo unilateral, centrado nos conteúdos, não tão contemplativo das especificidades e solicitações locais, pautado na concepção de educação bancária, o que restringia as possibilidades de discussões e encaminhamentos diferentes.

Portanto, a partir das evidências apresentadas no contexto da prática, presume-se que a concepção de currículo efetivada no governo peemedebista não avançou significativamente em relação à concepção tradicional⁶⁰ de currículo já existente no contexto global e nacional no século XX e início do século XXI. Por sua vez, a participação social legitimada pelo gestor municipal no período de 1997 a 2000 para a construção da política curricular municipal foi fragilizada, pois esse gestor referendou a mesma concepção representativa de participação social dos governos neoliberal no contexto local sem qualquer indagação.

A política curricular municipal efetivada no período de 2001 a 2004 na Rede Municipal de Ensino, no contexto da prática, apresentou como avanço para a construção de

⁶⁰ A teoria tradicional propagando uma neutralidade centra-se seu foco em identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado e proporcionar uma educação geral e acadêmica à população. Segundo Silva (2003) um dos principais representantes dessa teoria foi Bobbit que escreveu, em 1918, o livro *The Curriculum* marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. O livro foi “escrito [...] num momento em que diferentes forças econômicas, política e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2003, p. 22). Para Bobbit (apud SILVA, 2003, p. 23) o sistema educacional deveria ser capaz de “especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer método para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...] O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposição de Bobbit a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor”.

um currículo crítico, dialógico, participativo, a partir da realidade social das escolas municipais douradenses, ao contemplar suas especificidades, saberes, vivências e solicitações e pautado na concepção de educação problematizado que objetiva levar os educandos à apreensão e compreensão de suas realidades sociais. Nesse sentido, conclui-se que a política curricular baseada na Reorientação Curricular, materializado na gestão petista, avançou em relação à concepção de currículo pensada e concretizada por meio da política curricular balizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na gestão peemedebista.

Ficou evidenciado, no contexto da prática, que todos os segmentos da escola e a comunidade escolar participaram do processo de elaboração da política curricular via Reorientação Curricular, uma vez que os respondentes afirmaram que essa política partiu dos problemas sentidos e vividos pelas escolas municipais e contemplou a participação de todos.

Entende-se que o gestor municipal no período de 2001 a 2004 buscou garantir a participação social dos atores sociais escolares na construção da política curricular municipal. Portanto, acredita-se que a concepção de participação social efetivada no referido período avançou enquanto proposta e encaminhamentos realizados pelos gestores educacionais municipais por consultar a base, mas, não se realizou como social no contexto capitalista.

As fragilidades evidenciadas no contexto da prática, presentes na política curricular via Reorientação Curricular referem-se à definição unilateral da concepção teórica que balizou a construção do currículo escolar municipal, pois se essa política apresentou-se, no contexto do texto, como uma construção coletiva, toda e qualquer definição sobre o currículo necessitaria perpassar por fóruns de discussões e encaminhamentos coletivos. E, apesar da propagação de ser uma política curricular democrática, apresentou indícios de término com a saída do secretariado em final de 2003, e a proposição de outro trabalho em nível de organização curricular para as escolas municipais, não se configurando, assim, em uma política de governo, como anunciado no contexto do texto, e sim política de secretariados do governo municipal.

Em suma, entende-se que, mesmo apresentado fragilidades em suas constituições, proposições e encaminhamentos as políticas curriculares “alternativas”, como no caso da Reorientação Curricular, são necessárias e dignas de serem efetivadas e avaliadas por se constituírem em espaços de formação, reivindicações, lutas, e proposições contrárias ao sistema socioeconômico desigual vigente.

4. Política curricular em Dourados: desafios e encaminhamentos

Como se pôde evidenciar nos contextos do texto e da prática no município de Dourados no período de 1997 a 2004, foram encaminhadas propostas de políticas curriculares diferentes e cada gestor municipal, representante de seus partidos políticos, compreenderam e organizaram a educação municipal de acordo com suas concepções e opções de mundo, de sociedade e de homem. E os atores sociais escolares implementaram essas políticas também de acordo com suas leituras, compreensões, concepções, valores e significados. Portanto, nessa subseção buscou-se apreender os desafios e os encaminhamentos da política curricular vigente em Dourados a partir dos apontamentos do contexto da prática. Para tanto, foi solicitado para as entrevistadas que comentassem sobre a realidade educacional do município, reportando-se à política curricular vigente.

A **coordenadora um** explicitou seu descontentamento em relação à descontinuidade das políticas públicas educacionais e apontou que a política curricular municipal atual está se configurando em uma cópia da política curricular do estado.

Af Maria, bom deu para gente perceber que a reorientação não deu certo porque não continuou mesmo no mesmo governo e aí quando mudou para outro governo que não tinha proposta nenhuma, aí as escolas ficaram perdida, perdida, assim, entre aspas porque cada escola faz sua parte, [...] na verdade tem que ter uma direção. [...] O que está acontecendo no momento, na minha opinião, foi feito uma cópia do referencial curricular do estado para as escolas.[...] (ENTREVISTA, 2012).

A afirmação da coordenadora reitera, novamente, a afirmação de Barboza (2007) de que a troca do secretariado foi suficiente para a não continuidade do movimento educacional que estava em construção na Rede Municipal de Ensino e reafirma a hipótese que política curricular proposta no governo petista encontrava mais próxima de uma política educacional concebida pelos gestores da SEMED do que se configurava propriamente como uma política de governo. E aponta indícios para uma implementação de uma política curricular definida pelo estado.

Já a **coordenadora dois** parece concordar com a política curricular atual ao salientar que a mudança deveria acontecer não no currículo, mas na forma de trabalho da secretaria:

[...] eu não vejo mudança na proposta dentro do currículo, mas, o que a gente percebe enquanto escola é essa falta de consistência, essa continuidade de trabalho da própria secretaria de educação em relação às escolas que a gente percebe que tá muito solto. Não seria no texto que teria a mudança não. [...], mas, seria mais assim, você tinha anteriormente mais formação, [...] você não pode citar nem essa nem aquela administração, mas, alguns momentos a nossa mantenedora que é a secretaria, ela oferecia mais formação. Eu vejo que não é mudanças no currículo e sim, mais, momentos para estudos [...] (ENTREVISTA, 2012).

E, ao ser questionada sobre como hoje a escola pensa o currículo, a **coordenadora dois** afirmou: “Hoje eu penso que está mais próxima dos PCNs, porque o que a escola tem de mais concreto ainda é o P.P.P” (ENTREVISTA, 2012). E, segundo ela, o Projeto Político Pedagógico foi elaborado com base nos PCNS (Ibid.). Percebe-se que a coordenadora é mais propensa à proposta de política curricular que se aproxima dos PCNs, talvez porque concorde com a unificação do currículo escolar, uma vez que argumentou:

[...] dentro da nossa escola nós tentamos essa proposta dessa unificação de currículo, estado, município. O estado já fez o estudo anteriormente, ano passado, a secretaria [...] tá iniciando a passos lentos agora, mas, o que eu percebo é que você trabalha a unificação, o que nós temos de unificar, ainda, é o PCN. Então, o que eu percebo que a secretaria está tentando novamente, um recomeça próximo ou dentro do PCN, [...] porque o documento que ela está tentando, o estado já fechou, então o que a gente percebe dentro do município essa unificação porque essa unificação [...] se você ver a base dela veio dentro dos PCNs [...] (ENTREVISTA, 2012).

Já a **coordenadora três** acredita que a secretaria de educação deveria definir uma linha de trabalho, ao afirmar que “[...] eu penso que a rede hoje precisa [...] ter clareza e definir o que está faltando é planejamento, [...] é preciso que saia um documento, [...]” (ENTREVISTA, 2012). Ao ser indagada sobre qual documento a secretaria estaria planejando, ela afirmou sobre “o currículo, sobre o currículo hoje, porque é isso que estão correndo atrás, estão discutindo, que coloque isso no papel de fato” (Ibid.). E, ao ser questionada sobre o currículo escolar atual, a coordenadora relata a existência das duas políticas curriculares na constituição do currículo escolar municipal. Então, solicitou-se a mesma que explicitasse em quais aspectos do currículo escolar refere-se ao PCNs e em quais à Reorientação Curricular:

Então, na Reorientação Curricular se você pegar as ações que nós temos hoje de política social, [...] elas fazem parte da rede temática, [...] quando você consegue trabalhar, [...], um projeto social dentro da escola vejo que está amarrado mais para rede temática. O PCN [...] eu vejo ele deixa garantido

hoje no P.P.P. todas aquelas ações que se trata de leitura, [...]. Quando você trata da questão da matemática que está aí garantido as quatro operações não que a Rede Temática não traga isso, já vem de lá, a reorientação veio depois, é uma sequência eu vejo nesse sentido. [...] Os PCNs continuam pautando dentro da escola e todo o momento a gente precisa desse material (Ibid.).

Constata-se, a partir da fala da **coordenadores três**, que aspectos relacionados aos conteúdos escolares existentes no currículo escolar referem-se ao legado deixado pela política curricular via os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que ratifica a assertiva de Moreira (1997) quanto aos PCNs configurarem-se em uma proposta curricular conteudista. Nesse sentido, concorda-se com Falleiros, quando diz que “[...] nos PCN, [...] o conhecimento sistematizado aparece desvinculado da história, ‘desideologizado’, assim como as competências a serem trabalhadas para a vida profissional e cidadã” (FALLEIROS, 2005, p. 224) E os aspectos relacionados ao projeto social humanizador é legado do trabalho realizado via Reorientação Curricular, pois, segundo a **professora três**, a Reorientação objetivou a formação de “um cidadão crítico, um cidadão em uma visão progressista, humanizadora [...]” (ENTREVISTA, 2012).

Para a **professora um**, a mudança necessária refere-se à “questão desses conteúdos para eles ficassem mais, como eu disse antes, que houvesse uma tentativa de aproximar mais o aluno [...]” (ENTREVISTA, 2012). Apreende-se, implicitamente, na fala da professora o anseio dos educadores em trabalhar conteúdos mais próximos da realidade do aluno e o indicativo de que a política curricular ainda não estaria contemplando tal anseio.

Para a **professora dois**, as mudanças na política curricular municipal são necessárias, pois argumentou que “parou por aí, depois da Reorientação Curricular parou, nós não tivemos mais formação, assim nem formação para nada. As reuniões são para discutir alguma coisa e tal, mas não formação [...] dentro de base de currículo [...] essas coisas não teve mais” (ENTREVISTA, 2012). E, ao ser indagada sobre o currículo que está sendo proposto/discutido nas escolas, ela afirmou que “hoje na escola nós estamos de referencial novo, [...] que veio do estado e a gente está reunindo agora só para fazer algumas readaptações”, (Ibid.), ratificando, assim, as falas anteriores, que apontavam para a consolidação de uma Política Curricular municipal definida por uma instância superior a ser implementada pelos educadores municipais. A professora entende que esse novo referencial está mais próximo dos PCNs (ENTREVISTA, 2012) por ser:

[...] uma coisa que já veio prontinha e você só vai fazer algumas

readaptações né e tipo assim, muito rápido, que nem diz o pessoal, a toque de caixa, não dá tempo de você pensa se é aquilo mesmo ou se não é em uma manhã. Antes de ontem mesmo nós estávamos discutindo os conteúdos do 2º ano em uma manhã. Não dá nem para estudar mais profundamente o que está ali (Ibid.).

Para a **professora três**, é necessário mudar a política curricular municipal, pois o que está posto é um currículo pautado por conteúdos já definidos: “[...] hoje o que ficou para nós foi a grande experiência que é possível melhorar, mas o que está posto hoje como política voltou à relação de conteúdos, a política hoje voltou” (ENTREVISTA, 2012). E complementou:

[...] está baseada nos PCNs, novamente, tanto é que se você pegar hoje os direcionamentos que a gente tem da secretaria é o que tá lá nos PCNs. Todo aquele movimento da Reorientação Curricular, repensar um ensino significativo, partindo da realidade do aluno, ficou claro [...] dentro de cada um dos educadores que levaram a sério na época, mas, dizer que enquanto política hoje no espaço da escola voltou-se aquela visão dos PCNs, a relação de conteúdos, uma listagem (Ibid.).

Partindo das análises do contexto da prática, pressupõe-se que o que está posto como encaminhamento e proposta de política curricular aproxima-se das proposições apresentadas pelos PCNs, o qual busca inferir no trabalho pedagógico do educador, limitando-se, segundo Moreira (1997), a discutir e refletir sobre **o como** o professor deve ensinar determinado conteúdo. E o desafio estaria na construção de uma Política Curricular a partir da realidade dos alunos e que trabalhasse com um currículo escolar contemplativo das dificuldades e dos problemas vivenciados no cotidiano escolar tornando-se assim mais significativo aos educandos. Nesse sentido, acredita-se que a concepção de currículo dos educadores da Rede Municipal de Ensino avançou em relação ao que estava posto há alguns anos, pois muitos educadores concebem o currículo de forma diferente da proposição oficial ao afirmarem que o currículo deveria contemplar as especificidades e as solicitações do contexto local para, assim, tornar-se próximo e significativo aos alunos.

Não há como precisar nesse espaço os porquês de o currículo municipal encontrar-se próximo da política curricular via os PCNs e distanciado da construção da Reorientação Curricular; porém, algumas problematizações talvez sejam válidas e suscite outro trabalho investigativo, a saber: Uma política curricular pautada no **como** fazer encontra mais eco na

prática pedagógica do que uma política curricular a **ser** construída, no caso, a Reorientação Curricular? A participação social no processo de Reorientação Curricular não foi suficiente para que os atores sociais escolares se sentissem partícipes dessa política curricular? O tempo de efetivação do processo de Reorientação Curricular não foi suficiente para romper com as práticas pedagógicas conservadoras existentes historicamente na Rede Municipal de Ensino de Dourados? Os Parâmetros Curriculares Nacionais consubstanciaram-se em uma política curricular e o Movimento de Reorientação Curricular não passou de uma tentativa? Os conflitos no interior do governo petista não possibilitaram à Reorientação Curricular efetivar-se como uma política curricular?

No entanto, entende-se que uma política curricular oficial possui todo o aparato legal, logístico e financeiro para tornar-se uma política educacional legitimada socialmente, enquanto que políticas curriculares “alternativas” possuem, muitas vezes, somente a compreensão de suas necessidades e o financiamento de gestores educacionais municipais e não o aval dos seus governos, tornando-se assim, muitas vezes, propostas de gestores e não políticas educacionais de governo. Porém, isso não desresponsabiliza os governos de cumprir com seus discursos, uma vez que governos contrários ao governo federal anunciam como bandeira partidária propostas educacionais “alternativas” como espaço para os atores sociais escolares e a comunidade participarem e fazerem valer seus pensamentos, anseios, solicitações e reivindicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho contribuiu significativamente na construção do meu conhecimento em relação aos contextos que circundam as Políticas Públicas Educacionais, principalmente a Política Curricular, por meio dos aprofundamentos teóricos, compartilhamentos, orientações recebidas, e das vozes dos sujeitos epistemológicos investigados. Porém, essa fase não se configura em um “findar”, pelo contrário, nessa fase algumas conclusões serão suscitadas, problematizações elencadas e compreensões ficaram inconclusas.

Essa pesquisa objetivou analisar os possíveis avanços e as fragilidades das políticas curriculares em relação à concepção de currículo e de participação, materializadas na Rede Municipal de Ensino de Dourados por gestores que conceberam e encaminharam, diferentemente, no período de 1997 a 2004, a Política Curricular Municipal. No primeiro momento, período de 1997 a 2000, a Política Curricular, decorrente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontrava-se balizada pelo ideário neoliberal e no segundo momento, de 2001 a 2004, a Política Curricular, via Reorientação Curricular, baseava-se em proposições e encaminhamentos concebidos a partir da educação popular, alicerçada na concepção de educação progressista libertadora de Paulo Freire.

As análises dos avanços e das fragilidades em relação à concepção de currículo e de participação perpassaram o contexto da prática subsidiadas pelo contexto de influência que consubstanciou a produção dos discursos que corporificaram as Políticas Curriculares analisadas e pelo contexto do texto que materializou a política de fato.

Para a apreensão e compreensão do objeto em estudo, optou-se por um quadro de análise que propiciasse captar as leituras dos contextos que circundavam o objeto, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo. Para tanto, o quadro de análise do objeto, Políticas

Curriculares, centrou-se no Ciclo de Políticas de Ball⁶¹ (1992, 2001, 2006) e seus colaboradores (BOWE; BALL, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006, 2007; BALL; MAINARDES, 2011). Essa opção epistemológica contribuiu para o entendimento crítico de políticas⁶² e em particular de políticas educacionais considerando três dimensões contextuais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, consubstanciando-se, assim, em um instrumento profícuo no tratamento do movimento da política educacional, com recorte na política curricular, desde o processo de sua acepção perpassando pela elaboração até a sua implementação e revisitações.

Como procedimento metodológico, essa investigação optou pela pesquisa qualitativa, por abordar as representações sociais resultantes das experiências dos sujeitos e possibilitar a apreensão e compreensão das indagações suscitadas ao longo do estudo. Para tanto, a pesquisadora roteirizou as questões a serem abordadas na entrevista semiestruturada realizada com as coordenadoras pedagógicas e com as professoras da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS.

As estratégias procedimentais que alicerçaram a investigação do objeto em estudo pautaram-se na análise documental, os documentos consultados foram: Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Governo para Dourados, Plano Municipal de Educação, Cadernos da Constituinte Escolar, Documentos do Movimento de Reorientação Curricular, por proporcionarem à pesquisadora inferir interpretativamente sobre as informações obtidas que não foram clarificadas.

Salienta-se que o percurso metodológico mostrou-se viável e suficiente para o desvelamento do objeto, bem como suscitou as condições teórica-metodológicas à pesquisadora para encaminhar o andamento da pesquisa. Portanto, no primeiro capítulo trabalhou-se com o contexto de influência nas políticas curriculares no Brasil, a partir da década de 1990, buscando descrever o quadro das Políticas Públicas para a Educação no

⁶¹ O quadro de análise circunscrito por Ball e colaboradores possui como ponto de partida a análise das políticas públicas e das políticas educacionais em particular, a partir de “*policy sociology*” (sociologia das políticas). Esse termo expressa “[...] o fato de que conceitos, ideias e pesquisas de campo da sociologia são empregados como base e fundamento para a análise de políticas [...]. Assim, a análise das políticas fundamentadas nessa perspectiva, resultam em um vasto conjunto de produções que interrogam, analisam e avaliam as políticas de uma perspectiva crítica” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 12-13).

⁶² “[...] a política não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais. A política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais. [...] a política vem se tronando cada vez mais uma *commodity*, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro. Os fluxos da política são também fluxos do discurso – metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de políticas” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Brasil, tendo como recorte a questão curricular e a participação dos sujeitos na referida década. Para tanto, contextualizou-se os processos de formulação e implementação das políticas públicas educacionais na respectiva década, evidenciando a participação dos sujeitos nesses processos, bem como se explicitou as Políticas Curriculares, sua conceituação e abrangência por serem essas influenciadas pelo ideário daquele contexto.

O referido capítulo permitiu apreender que as reformas educacionais propostas e as mudanças curriculares por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se balizadas pelo ideário neoliberal que objetiva a preparação de um novo perfil de homem para o desenvolvimento do mundo globalizado e a adaptação da educação e da instituição escolar a essa nova fase do capitalismo monopolista. Nessa direção, as mudanças no campo do currículo são movimentos decorrentes dos processos de globalização e da reconfiguração do mundo do trabalho, que buscam garantir a reestruturação produtiva objetivando uma maior acumulação do capital.

Porém, mesmo considerando que o currículo nacional permanece forte no discurso educacional por existirem grupos legitimados, como consultores internacionais, organismos multilaterais, agentes do governo, agências de fomento e empresários que discutem e propõem questões relativas aos conhecimentos escolares, entende-se que o currículo escolar pode constituir-se em uma alternativa propositiva diferente do nacional por ser recontextualizado em contextos locais pelos atores sociais escolares.

Nessa direção, entende-se que a política curricular constitutiva de textos e processos simbólicos sempre contextualizados e recontextualizados, pode ter relação com o projeto de sociedade vigente, mas, como são produzidos outros contextos na imbricação do global com o local, pode-se ter uma política curricular diferente das proposições e encaminhamentos do Estado, que se baseiam em princípios reguladores de controle e de poder externos vindos de organismos multilaterais.

É importante reafirmar que as políticas curriculares não devem vir de reformas educacionais estatais que visam à submissão da educação e da escola ao mundo do trabalho e a acumulação do capital, delimitando a cidadania ao ato de consumir. Devem ser concebidas a partir de um projeto social que objetive a formação humana em todas as suas dimensões, sociais, econômicas, culturais e históricas, ampliando, assim, a cidadania à oportunidade de equidade a todos e a todas. No entanto, adverte-se que a construção desse projeto social não será viabilizado se a participação dos sujeitos limitar-se ao nível consultivo e representativo,

opção adotada pelo governo neoliberal a partir da década de 1990 em relação aos processos de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

No segundo capítulo, contextualizou-se as Políticas Curriculares elaboradas e implementadas pelos governos municipais de Dourados nos períodos de 1997-2004 e explicitou-se a concepção de currículo e de participação presentes nessas políticas. No entanto, antes de realizar a imersão no contexto local, analisou-se a Política Curricular no contexto da reforma de Estado, explicitando o escopo da Proposta Curricular peessedebista e petista na década de 1990 e, a posteriori, buscou-se evidenciar os processos de reorganização curricular para a realidade de Dourados nos períodos destacados, objetivando, assim, a apreensão das concepções subjacentes à Política Curricular advinda da Reforma do Estado e a formulada a partir do contexto local, que procurou consubstanciar-se em proposta “alternativa” à oficial.

Para o trabalho de contextualização das Políticas Curriculares locais, tornou-se imprescindível a utilização do segundo eixo do quadro analítico de Ball, o contexto da produção do texto, articulado ao contexto de influência. Apreendeu-se “o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 262).

O referido capítulo apontou a necessidade de reforma do Estado atrelada à intencionalidade da submissão do país ao capital financeiro internacional, com argumento de que se estaria preparando o país para a nova competitividade e tornando o Estado eficiente e produtivo. E o contexto de reforma do Estado brasileiro, influenciado pelos organismos internacionais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, dentre outros, apresentou como uma de suas exigências as reformas educacionais, corroborando para a compreensão de que as políticas curriculares não podem prescindir ao entendimento da conjuntura que as originaram, discursos e contextos, assim como as políticas curriculares, mesmo sofrendo grande influência estrutural, são constituídas por processos de negociações, disputas entre grupos e lutas hegemônica. Nesse sentido, o currículo nacional tem relação com o projeto econômico global; porém, ele só concretiza-se mediante a negociação com outrem, que pode não compartilhar dos ideais do projeto global e, assim, conceber e materializar o currículo de forma diferente da oficial.

As reformas educacionais no campo do currículo efetivadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, à luz da Reforma de Estado, ocorreram através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que objetivava materializar uma reforma curricular nos

níveis de ensino e que, apesar das inúmeras críticas, consubstanciou-se na Política Curricular oficial normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático e Programa de Formação Continuada. Essa política curricular teve a adesão de vários estados e municípios brasileiros, por exemplo, o município de Dourados- MS, no período de 1997 a 2000.

Além dos apontamentos supracitados, o segundo capítulo apresentou duas propostas de Política Educacional com perspectivas diferentes para a educação do município de Dourados; a primeira no período de 1997 a 2000, com o gestor peemedebista, e a segunda, com o gestor petista, no período de 2001 a 2004.

O governo municipal peemedebista implantou uma gestão administrativa centralizada, hierárquica e pautada no controle de poder, burocratizando e reforçando o autoritarismo nas relações e na tomada de decisões. Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação implementou na Rede Municipal de Ensino uma gestão alicerçada na racionalidade técnica e na participação consultiva a segmentos da escola, corroborando para que as diretrizes da política educacional fossem delimitadas pela centralização e pelo controle de poder.

Ratificando essa forma de administração, os gestores da política educacional do município, no período de 1997 a 2000, reproduziram as ações de formação vindas da esfera central enquanto política educacional. Para tanto, materializaram ações de formação continuada com vistas à reorganização curricular pautada nos PCNs, reiterando as compreensões e necessidades estabelecidas pelos documentos oficiais, no contexto da reforma educacional, no currículo escolar municipal douradense.

O governo municipal petista buscou inverter a lógica das prioridades das ações do governo neoliberal anterior. Objetivou implantar uma administração democrática e popular no município de Dourados. Para tanto, concebeu a democracia como princípio educativo e tentou legitimar as vozes de todos os envolvidos no ato educativo, que se encontravam silenciadas pela forma autoritária de governos oligárquicos que se perpetuavam no poder municipal até então.

Para a implementação do projeto de administração democrática e popular, houve mudanças na gestão da Secretaria Municipal de Educação, que buscou relações mais próximas com as unidades escolares, desencadeou o Movimento da Constituinte Escolar como núcleo para a construção do Plano Municipal de Educação e implementou uma Política Curricular a

partir da realidade socioeconômica, histórica e cultural do município de Dourados, por meio da Reorientação Curricular.

Entremeado pelos capítulos anteriores, o capítulo terceiro discorreu sobre os possíveis avanços e as fragilidades das políticas curriculares municipais em relação à concepção de currículo e de participação materializadas nos períodos de 1997 a 2004, na Rede Municipal de Ensino de Dourados, no contexto da prática, bem como buscou apreender os desafios e os encaminhamentos da política curricular em Dourados. Para tanto, fez-se uso do terceiro eixo do quadro analítico de Ball, o contexto da prática, associado aos outros dois contextos contemplados nos capítulos antecedentes. Partiu-se do entendimento de que a prática é o lugar em que as “[...] consequências ‘reais’ (dos textos) [...] são experienciadas [...], qual a política se refere e para a qual é endereçada” (BALL, 1994, p. 21).

O contexto da prática apontou que a Política Curricular Municipal materializada no período de 1997 a 2000 na Rede Municipal de Ensino apresentou como avanços: a proposição de sistematização do currículo escolar nas escolas municipais, direcionamento para o trabalho pedagógico do professor e da escola, discussões sobre a formação do senso crítico nos alunos de acordo com o viés protagonizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir dos apontamentos apresentadas no contexto da prática, presume-se que a concepção de currículo efetivada no governo peemedebista não avançou significativamente em relação à concepção tradicional de currículo existente no contexto social no século XX e início do século XXI.

As fragilidades evidenciadas na política curricular no período de 1997 a 2000 perpassaram pela: efetivação de um currículo centrado nos conteúdos, não tão contemplativo das especificidades e solicitações locais e balizado pela concepção de educação bancária; legitimação da concepção autoritária e representativa de participação social na construção da política curricular municipal.

A partir do contexto da prática, foram evidenciados os seguintes avanços com relação à política curricular efetivada no período de 2001 a 2004 na REME: construção de um currículo dialógico, participativo, a partir da realidade social das escolas municipais douradenses e pautado na concepção de educação problematizadora; participação de todos os segmentos da escola e da comunidade escolar no processo de elaboração e implementação da política curricular. Nesse sentido, entende-se que a política curricular baseada na Reorientação Curricular avançou em relação à concepção de currículo e de participação social

pensada e concretizada por meio da política curricular pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As fragilidades presentes na Política Curricular no período de 2001 a 2004 referem-se a: definição unilateral da concepção teórica que balizou a construção do currículo escolar municipal; a Reorientação Curricular ter se consubstanciado mais como uma proposta de secretariado do que propriamente uma política de governo; uma política curricular que partiu dos problemas das escolas, foi construída pelos atores sociais escolares e comunidade e dizia-se ser democrática, popular e respaldada pelo gestor municipal não se justifica seu findar com a saída da então secretária de educação ainda na primeira gestão do governo petista.

Com relação aos desafios e encaminhamentos da Política Curricular douradense vigente, o contexto da prática apontou que o que está posto como encaminhamento e proposta de política curricular aproxima-se das reflexões e proposições apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. E o desafio apontado pelas entrevistadas estaria na construção de uma Política Curricular contemplativa da realidade, dos problemas e solicitações do contexto local.

Em suma, estando há vinte anos na educação municipal e sendo uma educadora que acredita e defende que as Políticas Educacionais “alternativas” à oficial são exequíveis e necessárias, penso que o currículo escolar é fundamental na construção de um projeto social humano, solidário, fraterno, significativo, compromissado com o conhecimento construído pela humanidade, desde que não se limite à listagem de conteúdos, métodos e técnicas ideologizadas, tornando-se, assim, um instrumento a serviço do capital.

Espera-se que esse estudo contribua para a compreensão da necessidade de pesquisas sobre Políticas Curriculares a partir do contexto da prática e de propostas “alternativas” à oficial, pois os estudos bibliográficos demonstraram a carência desses estudos, bem como a ausência de subsídios teóricos em relação às políticas curriculares efetivadas no município de Dourados-MS.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. *Ideologia e Currículo*. São Paulo. Editora brasiliense, 1982.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARANDA, M. A. de M. *A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática*. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2004.

AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, S.J.; BOWE, R. e GOLD, A. *Reforming education and changing schools*. London: Routledge, 1992.

_____.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. In: *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), p. 03-23.

_____. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez., 2006.

_____.; MAINARDES, J.(Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, R. de C. R. *Liberalismo e Reforma Educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2000.

BARBOZA, E. N. *A Constituinte Escolar em Dourados (2000-2004): um movimento em busca da democratização da escola pública*. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARONI, R.E.M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 3-17, set./dez., 2000.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____. (Org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005, p. 7-30.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos; NASCIMENTO, M. N. M. A participação dos conselhos de educação na proposição de políticas públicas e seus limites. *Revista HISTEDBR* [Online], Campinas, n. 39, p. 197-210, set. 2010. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/login>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BOBBIO, N. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BORDENAVE, J. D. *O que é participação*. 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. In: BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Plano Plurianual 2004-2007*. Orientação estratégica de governo um Brasil para todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília, DF: [s.n.], 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Introdução – versão preliminar para discussão nacional. Brasília. Outubro de 1997.

BUENO, B. O. ; SOUZA, D.T de R. Elsie Rockwell: por uma antropologia histórica. In: REGO, T. C. *Currículo e Política Educacional*. v. 4. Col. Pedagogia Contemporânea. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, V. M. F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Carta aos professores*. República Federativa do Brasil, Brasília: MEC, out. 1997.

CARVALHO, E. S. *Gestão do Processo de Reorientação Curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados (2001 a 2008)*. 2012. 106f. Dissertado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-334.

CHACON, V. *História dos partidos políticos brasileiros: discursos e práxis de seus programas*. Brasília: Editora UNB, 1985.

COLL, C. *Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração de currículo escolar*. São Paulo: Ática. 1996.

CORAZZA, S. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: *Reunião Anual da ANPED*, 23. ed, 2000, Caxambu, MG: ANPED, 2000.

DALLARI, D. A. de. *O que é participação política*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

DAMKE I. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELORS, J. et al. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Brasília, DF; Cortez; UNESCO, 1998.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; Groulx, L. (Orgs). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS, R. E. *Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n. 2, p. 53-66, jul./dez, 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 abr. 2012.

DOURADOS. *Programa de Governo para Dourados: Movimento Vida Nova Dourados – PT/PPS/PCdoB/PHS/PSC*. Dourados, MS, 2000.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. *Movimento Constituinte Escolar em Dourados (2001-2002)*. Dourados/MS, 2003a. Mimeografado.

_____. Texto de Abertura. In: *Seminário da Rede Municipal de Ensino de Dourados: Reorientação Curricular construindo uma educação popular e humanizadoras*. Dourados/MS, 2003b. Mimeografado.

_____. *Caderno Temático da Constituinte Escolar*. Dourados/MS: SEMED, set., 2002a.

_____. *Plano Municipal de Educação de Dourados: Princípios e Diretrizes*. Dourados/MS, nov., 2002b.

_____. *Projeto de Avaliação da Gestão Educacional*. Dourados, 1997.

DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Tempo Social*. [online]. 2003, v. 15, n. 2, p. 63-101. ISSN 0103-2070. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-20702003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: jan. 2013.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma nova Cidadania. In: NEVES, L. M. W. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, M. D. E. Gestão Educacional – Experiências de Dourados/MS (2001 a 2003). In: Gil, Juca (Org.). *Educação Municipal: experiências de políticas democráticas*. Ubatuba, SP: Estação Palavras, 2004.

FERREIRA, W. A. *O currículo de Geografia: uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE- RJ*. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FIGUEIREDO, I. M. Z. *Políticas Educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à centralidade da educação básica*. 2001. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber livro, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ano: 2005.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. v. 23. São Paulo, Cortez, 2001.

- FREITAS, D. T. de. *A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal*. 1997. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.
- GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. In: *Currículo e Política Educacional*. v. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e participação sócio-política*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GOMES, M. A. O. de. *O PT e a Educação: A participação dos intelectuais católicos na gestão Luiza Erundina (1989-1992)*. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 5. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.
- GROULX, L.H. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GUEDES, M. Q. Parâmetros Curriculares Nacionais ou o Currículo Oficial? *Revista da Faculdade de Educação da UFG, Inter-Ação*. v. 27, n. 2. p. 85-100, 2002.
- HÖFLING, E. M. Estado e política (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cedes/cadernos.html>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- IBGE. Banco de dados. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 mar. 2012.
- LEHER, R. Contra-Reforma Universitária. In: *Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas*. n. 1, Ano I, Outubro de 2004a, periodicidade semestral. ISSN 1981-061X.
- _____. Para silenciar os Campi. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - out., 2004b.
- LIMA, P. G. *Política científica e tecnológica no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998)*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2011.
- _____. LIMA, P. G. *Política científica e tecnológica: países desenvolvidos, América Latina e Brasil*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009.
- _____. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira, SP: Amilpress, 2003, 196p.
- _____. *Universidade brasileira: por uma perspectiva universal, humana e democrática*. São Paulo: Annablume, 2012.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.; LIMA, A. B. de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, jan./abr., 2012.

LIMA, T. P. P. de. *Concepção de educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais*. 2004. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago., 2004.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

_____.; MACEDO, E. Pensamento e política curricular-entrevista com William Pinar. In: LOPES, C.A.; MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7).

_____.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; MACEDO, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (org). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

MACEDO, E. A diferença nos PCN do ensino fundamental. In: LOPES, C. A.; MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7).

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In.: LOPES, A. C e outras (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

_____. Currículo e competência. In.: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). In.: *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In: *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr., 2009.

_____.; MARCONDES, M.I.: Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASSON, G.; MAINARDES, J. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 70-85, 2011.

MATHEUS, Danielle, S. dos.; LOPES, Alice, C. Políticas de currículo na escola: sentidos de democracia. In: Lopes, Alice, C.; DIAS, Rosanne, E.; ABREU, Rozana, G. de. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, editoração FAPERJ, 2011.

MAUÉS, O. C. Os Organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). *Currículo e Políticas Públicas*, v. 1, p. 09-27. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MILANI, C. R.S.: O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração pública (rap)* – Rio de Janeiro, maio./jun. 2008. ISSN 0034-7612.

MOREIRA, A. F. B. :A crise da teoria curricular crítica. IN: COSTA, M.V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A psicologia...e o resto?: o currículo segundo César Coll. In: XIX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu–MG. *Caderno de Pesquisa*. N.100, p.93-107. mar. 1997.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. In: Trabalho apresentado no *Congresso Ibero-americano de educação* – Santa Maria – RGS – 19 de abril de 2000.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81-101, novembro 2002.

_____. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

NEVES, L. M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 174-192.

_____. *Brasil 2000: Nova divisão de trabalho na Educação*. São Paulo: Xamã, 2000.

NOGUEIRA, M. A. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos para a gestão democrática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, S.M.A. As Grandes Conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 459-474, out./dez., 2001.

NUNES, C. O. *Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo*. 2007. 305f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, J. F. de. Educação escolar e currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, O. *A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, S. M. B. *O Programa FUNDESCOLA na Política Educacional Sul-Mato-Grossense (1999-2006): fatores de sustentação e suas implicações*. 2010. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.

PAIVA, E. V. de.; FRANGELLA, R. C. P. de. & DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v.7)

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2006.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Manifesto*. 1980. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/portaltpt/documentos/index.html>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

PERONI, V. *Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, L.V. J. Reformas, educação escolar e competências. In: LIMA, A. Bosco. *Estado e o controle social no Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRZYLEPA, M.; LIMA, P. G. Pesquisa Exploratória das Políticas Curriculares em Dourados-MS no período de 1997 a 2005: recorrências e perspectivas. *Revista e-curriculum, PUC/SP*, São Paulo, v.6, n. 2, dez., 2010.

RAMOS, M. de L. L. Educação e Currículo: as políticas públicas educacionais nos anos 90. *Alpharrabios - Revista Eletrônica do curso de história*. UEPB – EDUEP, v. 1, 2008. Disponível em: <<http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

REZENDE, F. C. As reformas e as transformações no papel do estado: o Brasil em perspectiva comparada. In: ABRUCIO, F. L.; LOUREIRO, M. R. (ORG). *O Estado Numa Era de Reformas: Os Anos FHC - Parte 1*. Brasília: MP, SEGES, 2002. Coleção Gestão Pública, 302p.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352p.

SADER, E. Poder, estado e hegemonia. In: SADER, Emir et. al. *O Brasil real*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

SANTANA JR., J. R. Formação territorial da região da Grande Dourados: colonização e dinâmica produtiva. *Revista Geografia*, v. 0, n. 0, jan./jun. 2009.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; Nóvoa, A. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

_____.; SILVA, A. F. G. da. *O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil*. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

_____.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação & Sociedade*. [online]. 2002, v. 23, n. 80, p. 201-233. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: Das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 376f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, M. A. da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, M. S. P. S. da.; SANTOS, C. de A. Currículo da Educação Básica: um campo em movimento. In: DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____.; GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo*. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

SIQUEIRA, A.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA, A. R. de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar* [online]. 2003, n. 22, p. 17-49. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n22/n22a03.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SUÁREZ, D. Políticas Públicas e Reforma Educacional - A reestruturação curricular na Argentina”. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TORRES, C. A. Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, n. 5, p. 15-36.

VASCONCELOS, S. S. F.: *A(s) Política(s) para Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS 1997 – 2004*. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A.. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; ROGRIGUES, R. M. *Estado, desenvolvimento e políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ZANARDINI, I. M. S. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. 2006. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

APÊNDICE A – Carta de apresentação aos coordenadores e professores municipais



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a)

Venho apresentar o Projeto de Mestrado da Acadêmica **MARICLEI PRZYLEPA**, intitulado **“CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E DE PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O MUNICÍPIO DE DOURADOS (1997-2004): AVANÇOS E FRAGILIDADES,”** vinculado à Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD], sob minha orientação, visto que para o desenvolvimento do mesmo sua participação é indispensável.

Este estudo tem por objetivo analisar os avanços e as fragilidades das Políticas Curriculares no município de Dourados no período de 1997-2004, quanto à concepção de currículo e de participação. Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa, o que levou a opção pela metodologia qualitativa e, para fins didáticos, divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo a primeira a revisão de literatura especializada da área em nível geral, seguidas pela revisão do contexto específico do surgimento da temática e pesquisa de campo, quando serão realizadas as entrevistas, por meio das quais se poderá obter as devolutivas significativas para a presente investigação e a sistematização e escrita do relatório final. Busca-se compreender o impacto do processo de implementação da política curricular no período identificado e o que efetivamente permaneceu anos depois.

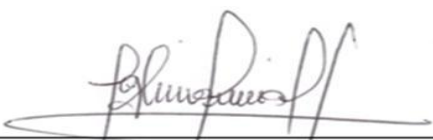
É oportuno destacar que, uma vez aceitando participar dessa pesquisa, o seu nome, bem como da instituição a que se vincula NÃO será identificado de forma alguma, garantindo-se, portanto, o sigilo sobre sua identidade.

Ao término dessa Pesquisa, que se constituirá numa Dissertação de Mestrado, o seu resultado será socializado com os participantes, disponibilizado tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.

Dúvidas e sugestões podem ser encaminhadas por meio do contato com a Mestranda ou com o seu orientador:

Mariclei Przylepa - ma_3150@hotmail.com (67) 8419-3514

Paulo Gomes Lima - paulolima@ufgd.edu.br (67) 9247-2304



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Orientador/Prof. Adjunto II
Faculdade de Educação/UFGD

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenadoras e professores municipais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Por meio deste instrumento você está sendo convidado a participar da pesquisa conduzida por MARICLEI PRZYLEPA, mestrande do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na linha de Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e intitulada “**Concepção de currículo e de participação nas políticas curriculares para o município de Dourados (1997-2004): avanços e fragilidades**”. A pesquisa sobre a política curricular do município de Dourados em dois momentos de transição no conjunto da educação brasileira (1997-2004) é um dos instrumentos que poderá contribuir para uma leitura mais contextualizada de nossa própria realidade e, em maior perspectiva, vir a contribuir com outras investigações que assegurem não somente a compreensão, mas de forma simultânea as devidas e necessárias intervenções. Este estudo tem por objetivo analisar os avanços e as fragilidades das Políticas Curriculares no município de Dourados no período de 1997-2004, quanto à concepção de currículo e de participação. Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa, o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo a primeira a revisão de literatura especializada da área em nível geral, seguida pela revisão do contexto específico do surgimento da temática e pesquisa de campo, quando serão realizadas as entrevistas por meio das quais se poderá obter as devolutivas significativas para a presente investigação e a sistematização e escrita do relatório final. Busca-se compreender o impacto do processo de implementação da política curricular no período identificado e o que efetivamente permaneceu anos depois.

Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final deste documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra consigo. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para ampliar estudos na área de avaliação de políticas públicas na área educacional, de forma particular, para a área da Política Curricular, bem como com a possibilidade de melhorias para a sociedade.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos participantes selecionados, legitimado pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato com o Orientador Responsável através do telefone (67) 9247-2304 ou pelo e-mail paulolima@ufgd.edu.br, com a condutora da pesquisa: ma_3150@hotmail.com (67) 8419-3514; e com o Comitê de Ética e Pesquisa pelo telefone 3411-3654. Agradeço sua colaboração.

Dourados/MS____/____/2012.

Assinatura do Participante

Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Roteiro de questões semiestruturadas para a entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA: “CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E DE PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O MUNICÍPIO DE DOURADOS (1997-2004): AVANÇOS E FRAGILIDADES”

I. CARACTERIZAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Dados Pessoais

NOME:	IDADE:
SEXO:	

Escolarização

Curso de Graduação:	
Ano de Conclusão: ____/____/____	
Instituição/Estado:	
Curso de Especialização:	
Ano de Conclusão: ____/____/____	
Instituição/Estado:	
Curso de Stricto Sensu:	
Ano de Conclusão: ____/____/____	
Instituição/Estado:	

Situação funcional:

Vínculo funcional: () Permanente () Temporário

Experiência profissional:

Tempo no magistério:	
Tempo de experiência na docência:	
Docência nas séries:	
Tempo de experiência na coordenação pedagógica:	
Tempo de experiência em direção de escola:	
Outras atividades na educação (Quais e tempo)	
Outras atividades profissionais (Quais e tempo)	

II. ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS

(A sua identidade permanecerá em total sigilo para quaisquer efeitos).

01	Você vivenciou na Rede Municipal de Educação de Dourados as gestões dos prefeitos Antonio Braz Genelhu de Melo (PMDB-1997-2000) e José Laerte Cecílio Tetila (PT- 2001-2004) ?		
02	Em ambas as gestões ocorreram arranjos curriculares para a partir da Secretaria Municipal de Educação em Dourados/MS. Na gestão peemedebista a ênfase foram os PCNs e na gestão petista a Reorientação Curricular. Você concorda com essa afirmação ? Em caso positivo, como era desenvolvida a proposta de formação continuada em cada uma das gestões.		
<table border="1"> <tr> <td>Formação Continuada na Gestão Peemedebista</td> <td>Formação Continuada na Gestão Petista</td> </tr> </table>		Formação Continuada na Gestão Peemedebista	Formação Continuada na Gestão Petista
Formação Continuada na Gestão Peemedebista	Formação Continuada na Gestão Petista		
Comentários adicionais:			
03	Quais as justificativas da SEMED para o desenvolvimento das formações continuadas quer via PCNs, quer via da Reorientação Curricular ?		
04	Em sua visão como o Currículo era entendido na perspectiva da formação continuada que adotou os PCNs como referencial ? E pelo Movimento da Reorientação Curricular ?		
05	Os educadores e a comunidade escolar participaram da elaboração das propostas de Política Curricular via PCNs e Reorientação Curricular? E da implementação? De maneira isso ocorreu ?		
06	No processo de formação continuada em ambas as perspectivas de Política Curricular (PCNs e Reorientação Curricular) qual deveria ser o papel da escola e do educador ?		
07	Qual era o perfil de aluno a ser formado na perspectiva dos PCNs e do Movimento de Reorientação Curricular? Esse objetivo formativo foi alcançado ? Comente.		
08	Em sua opinião a formação continuada fundamentada nos PCNs, efetivada pela SEMED, possibilitou aos educadores uma maior compressão e transformação de sua prática pedagógica? Por quê? E a formação continuada via Reorientação Curricular ? Comente.		

09	De forma efetiva, as Políticas Curriculares – “PCNs e Reorientação Curricular”- contribuíram para a reorganização/reestruturação do currículo escolar no que se refere ao documento/currículo e a prática escolar? Especifique a contribuição ou não de cada um deles.
10	Qual a concepção de qualidade educacional que perpassam as duas propostas de Políticas Curriculares efetivadas pela SEMED? Justifique.
11	As duas Políticas Curriculares propostas aproximaram-se da realidade da escola pública vivida pela Rede Municipal de Dourados? Comente.
12	Em sua análise pessoal quais os principais avanços e fragilidades da Política Curricular implementada pela SEMED no governo de Antonio Braz Genelhu de Melo (PMDB-1997-2000)? E quanto a Política Curricular de José Laerte Cecílio Tetila (PT- 2001-2004), que avanços e fragilidades você consegue identificar?
13	Existe hoje tanto na academia, quanto na rede escolar e sociedade douradense uma divergência específica sobre a duração da Política de Reorientação Curricular. Há quem aponte para o seu término em 2004, ainda na primeira gestão e há quem a delimite em 2008. Como você enxerga essa divergência ? Segundo o que vivenciou até que ano o Movimento de Reorientação Curricular de fato foi desenvolvido pela SEMED e em sua experiência na REME?
14	Considerando a realidade atual da educação no município de Dourados, que mudanças seriam necessárias ou imprescindíveis em nível de Política Curricular ? Comente.

Obrigada