

CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO

LIMA, Paulo Gomes*

PRZYLEPA, Mariclei**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o quadro das Políticas Públicas para a Educação no Brasil tomando como recorte a Política Curricular a partir do processo de redemocratização do país. Para tanto, o texto preocupa-se em contextualizar o processo de formulação e implementação das políticas públicas educacionais a partir dos anos de 1990, bem como situar as exigências curriculares correlatas. Observou-se que muito mais do que uma dimensão meramente pedagógica, condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais influem com grande ênfase para a delimitação do currículo para a escola brasileira.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Redemocratização. Escola no Brasil.

* Professor adjunto do Departamento de Educação e do PPGEd (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-Campus Sorocaba). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE). Possui pós-doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP); doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-SP). E-mail: paulolima@ufscar.br

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: ma_3150@hotmail.com

***POLITICAL INFLUENCES OF THE CURRICULAR CONTEXT IN BRAZIL AT THE
PROCESS OF NEW DEMOCRATIZATION***

LIMA, Paulo Gomes*

PRZYLEPA, Mariclei**

ABSTRACT

This article aims to discuss the public policy framework for education in Brazil by clipping the Curricular Policy from the process of democratization of the country. For both, the text focuses on contextualizing the process of formulation and implementation of educational policies from the years of 1990, as well as curricular requirements related to site. It was observed that much more than a purely pedagogical dimension, social conditions, economic, political and cult influence with great emphasis to the delimitation of the curriculum field for the brazilian school.

Keywords: *Curricular Policies. Democratization. School in Brazil.*

* Associate Professor, Department of Education and Human Sciences and PPGEd (Master of Education) at São Carlos Federal University (Campus Sorocaba). Leader of Research Group State, Policies, Planning, Management and Assessment Education (GEPLAGE). A post-doctorate from the State University of Campinas-SP (Unicamp); PhD in Education School from the Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP-SP). E-mail: paulolima@ufscar.br

** Master's Degree in Education from the Federal University of Grande Dourados (UFGD). E-mail: ma_3150@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

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 compreendermos a política curricular no Brasil, a partir do processo de redemocratização 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, analisou-se as políticas educacionais orientadoras das políticas curriculares em meio ao processo de redemocratização do país a partir da década de 1990 e suas bases contextuais centradas no neoliberalismo a partir de obras científicas de circulação nacional e internacional (OLIVEIRA, 2003; AZEVEDO, 1997; HÖFLING, 2001; OFFE, 1990; VASCONCELOS, 2007; MAUÉS, 2002; BARONI, 2000; PERONI, 2003; SAVIANI, 1998; BASTOS 2005; SILVA, GENTILI, 1999.)

A posteriori, buscou-se compreender as políticas educacionais, bem, como as políticas curriculares em seus contextos de influência a partir dos trabalhos de (LOPES, 2008; OLIVEIRA, 2009; SILVA, SANTOS, 2009; GANDIN, 2011; BUENO; SOUZA, 2011; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2009; LOPES, MACEDO, 2011).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O neoliberalismo nasceu logo após a segunda guerra mundial na Europa e na América do Norte e constitui-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem-estar Social (OLIVEIRA, 2003).

Entretanto, com a crise do capital, desencadeada no início dos anos 1970, fruto da combinação das baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, acúmulo de inovações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informática, o capital vem buscando formas de se reestruturar, recompor suas bases de acumulação. Tal conjuntura de crise do capital acaba por fornecer as condições objetivas e subjetivas para a afirmação do

neoliberalismo, enquanto doutrina teórico-político-ideológica da reação burguesa em busca da regularidade do sistema capitalista (ANDERSON, 1995).

As idéias neoliberais, objetivando o desenvolvimento econômico, propagaram-se nos países em desenvolvimento por seus defensores como única alternativa para a política econômica e social do mundo globalizado. Todavia, a política econômica adotada pelas instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para os países em desenvolvimento, inclusive para a América Latina, foram referendadas e pautadas no desenvolvimento dos países de capitalismo avançado, como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha dentre outros. Esses países estabeleceram medidas de ajustes estruturais reforçando assim, laços de dependências dos países em desenvolvimento no que se refere à estrutura econômica.

Evidencia-se que a ideologia neoliberal pauta as políticas para o setor produtivo e para a sociedade e nestas estão implícitas a redefinição do papel do Estado, indicando o desmantelamento das instituições do Estado de Bem-Estar Social respaldada no discurso do Estado-Mínimo, principalmente, no que se refere às políticas sociais. Segundo Azevedo (1997, p. 12), “defensores do ‘Estado Mínimo’, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades”.

Objetivando evidenciar o *locus* de compreensão das políticas públicas sociais, proposto neste trabalho, torna-se pertinente alguns apontamentos a partir dos trabalhos de Azevedo (1997) e Höfling (2001).

Para Azevedo (1997), as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou seja, é o Estado em ação, traduzem, portanto, os tipos de regulação postos por determinadas sociedades de acordo com o seu desenvolvimento econômico e social, configurando assim, os modos de articulação entre Estado e sociedade.

Höfling (2001), se além à política educacional que se insere no contexto do Estado Capitalista. Nesse contexto, a política social¹ tem um caráter regulador por estar a serviço da manutenção das relações capitalistas em sua totalidade. A autora entende a educação como uma política pública de corte social e de responsabilidade do Estado, porém não pensada só por seus organismos. Para ela “[...] as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nesse sentido, 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 atribui 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, hoje, 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 neoliberais 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 de qualidade que invade as instituições escolares.

Portanto, países que adotam as políticas neoliberais buscam, de maneira efetiva, reduzir investimentos nas áreas sociais como habitação, geração de trabalho e renda, educação etc., objetivando maior acumulação do capital.

Segundo Azevedo (1997), o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. “Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações. Os neoliberais vêem as ingerências estatais na economia como coibidoras da liberdade individual. A autora recorre a Hayek para mostrar 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 auto-reguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições [...] (AZEVEDO, 1997, p.11).

Nessa direção e diante da crise, o capital vem buscando formas de superação e seria no contexto desta superação que vem se situando o processo da globalização do planeta, segundo Azevedo (1997, p. 06), “[...] configurando uma outra geopolítica em articulação aos

=====

requerimentos do modo de acumulação flexível que vai se impondo a partir da absorção das chamadas novas tecnologias”. Tal conjuntura tem trazido mudanças para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, vem refletindo na definição das políticas públicas sociais e, conseqüentemente, nas políticas educacionais.

Diante disto, e 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 tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (AZEVEDO, 1997, p. 17). Offe (1990, p. 41) 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.

No que se refere ao Brasil houve um “retardamento” quanto à introdução das políticas neoliberais ocasionado pela significativa mobilização social 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, interrompida temporariamente pelo *impeachment* e o governo breve de Itamar Franco, mas retomada com toda a força no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Vasconcelos (2007) salienta, recorrendo a Sader, que a presença dos ideais neoliberais são tão forte que estão inclusive na fala do presidente Cardoso, ao se referir ao Estado, ao tomar posse em 1995, afirmando 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” (VASCONCELOS, 2007, p. 12).

Portanto, a educação orientada pelo governo FHC poderia ser entendida, segundo Lima (2009), como política de assistencialismo aos desfavorecidos. Nesse sentido e objetivando preparar as populações-desfavorecidas para o novo arranjo de acumulação do capital, “[...] nos anos de 1980 e 1990, surgem os grandes debates sobre as políticas educacionais, com a finalidade de criar ações pontuais, eficientes e eficazes a fim de eliminar o problema do analfabetismo e das desigualdades sociais [...]” (LIMA, 2009, p. 38).

Para Maués (2002), 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 internacionais que vêm na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital”. (p. 10) Tais organismos, como por exemplo, o Banco Mundial, tem exigido dos países programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas que visão contribuir para reduzir gastos públicos e aumentar a eficiência do sistema econômica. E para que os países sejam incluídos no processo de globalização capitalista a prerrogativa é diminuir investimentos em políticas públicas, principalmente, de cunho social.

Considerando as políticas educacionais como uma das políticas sociais, portanto como 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, 2002, p. 7), portanto só se pode analisá-la com base na compreensão do projeto social do Estado que as determina e as abriga. Nesse sentido, a nova ordem mundial tem no neoliberalismo seu respaldo econômico e político, “assentando-se no princípio da não-intervenção estatal na economia, a fim de facilitar uma melhor mobilidade do capital” (MAUÉS, 2002, p. 10).

2.1 Políticas 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). Entende-se que esse encontro serviu de referência para os demais encontros por apresentar proposições, gerando assim, consenso na busca de firmar compromissos 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 adultas (SAVIANI, 1998).

Ressalta-se que a importância à educação básica está referendada no paradigma de desenvolvimento humano, em que desenvolvimento humano é 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 mundo², na qual foi apresentado o Plano Decenal Brasileiro (PERONI, 2003, p. 94-96).

O Plano Decenal, tendo como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, traça um diagnóstico do Ensino Fundamental e identifica os obstáculos a serem enfrentados, formula as estratégias para alcançar a universalização dessa etapa de ensino da educação básica e a erradicação do analfabetismo e indica, também, as medidas e instrumentos para a sua efetivação (SAVIANI, 1998, p. 79-80).

No entanto, é salutar a afirmação feita por Saviani, quando se refere à formulação do Plano Decenal, comenta que a formulação foi “[...] mais em função do objetivo pragmático de atender a 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 que culminou na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), exigência colocada pela Constituição Federal, aprovada em 1988.

Porém, salienta-se que havia dois projetos para a educação brasileira, que orientariam essa nova Lei (LDBEN/96), 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, conseqüentemente, o projeto que garantiu os pressupostos neoliberais de educação, pautados na economia globalizada. Salienta-se que o ano de 1996 teve como marco a finalização da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

Após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – a principal medida da política educacional foi à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). A sua elaboração reportou-se ao Plano Decenal e como afirma Saviani (1998, p. 80) “[...] colocando-se, portanto, como sua continuidade”.

Segundo Nogueira (2001, p. 468), 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 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); considera, no entanto, o que chama de realizações anteriores, fazendo referência ao Plano Decenal de Educação para Todos”. Isto reafirma a aproximação e continuidade do PNE aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais. Pode-se assim, evidenciar a coadunação do governo brasileiro com as políticas neoliberais.

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

Nesses termos, este estudo não se atém às características e ao conteúdo das reformas educacionais propostas pelo neoliberalismo, porém cabe ressaltar algumas questões estratégicas das reformas objetivadas pelos ideais neoliberais 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 a empregabilidade (Ibid.).

Outra questão estratégica da reforma educacional promovida pelos governos neoliberais refere-se às lógicas articuladas de descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada. De um lado buscam formas descentralizadoras de poder,

justificada pelos supostos “perigos” da intervenção estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamentais nos setores públicos. Nesse sentido, Silva & 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.

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 (SILVA & GENTILI, 1999, 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 serem vistos como meros executores das políticas educacionais. Sendo assim, podemos concluir que, centralização e descentralização fazem parte da dinâmica autoritária que caracterizam as reformas educacionais implantadas pelos governos neoliberais (PRZYLEPA; LIMA, 2010).

Ressalta-se que as reformas educativas no âmbito das reformas estatais presentes desde o início da década de 1990 repousaram sobre os interesses do capital financeiro, ou seja, intentando a produção de uma concepção de educação estreitamente vinculada ao

desenvolvimento econômico do país. 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 (social-democrata); e um bloco de esquerda com um projeto socialista de organização social. Destaca-se, a seguir, somente dois desses blocos partidários, seus projetos de sociedade e propostas de educação, pois o presente artigo analisa as políticas educacionais de governos que faziam parte desses blocos e não discute com profundidade os partidos políticos.

Neves (1999) analisa que, o bloco de centro e centro-esquerda que inscreveu as propostas educacionais do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido Democrático Trabalhista (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 mesma autora comenta que o bloco de esquerda, representado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Comunista Brasileiro (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.

Porém, com a eleição, na década de 1990, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) do partido PSDB, o projeto educacional ficou restrito a reforma de Estado. Portanto, torna-se pertinente a problematização sobre qual política educacional nacional ganhou relevância a partir de 1990. Segundo Xavier & 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 (LDB) 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 as necessidades do mercado, influenciadas pelo FMI, Banco Mundial e outras agências internacionais (MELLO, 2005).

Salienta-se que, as reformas educacionais e mudanças curriculares, seja 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, 2008, 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

Parte-se do pressuposto que as mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas, nas últimas décadas no mundo globalizado interferiram e/ou (re) organizaram o “mundo” do trabalho e, conseqüentemente, a política pública social, dentre elas a política educacional. As recentes reformas educacionais propostas em diferentes países, são formuladas a partir de mudanças na organização curricular, submetendo o debate sobre seleção de conteúdos a esse tipo de mudança.

Observar-se, então, 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 no como às disciplinas devem trabalhar e não no apontamento de uma discussão sobre a legitimidade dessas 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).

Salienta-se, que o “como” ensinar, ou seja, “como transmitir conhecimento” encontrava-se presentes no discurso educacional, especificamente, no campo do currículo desde as décadas de 1970 e 1980. Fato evidenciado por Gandin (2011), ao analisar a obra de Apple sobre o campo do currículo e a educação. O autor chama atenção às novas perguntas, pertinentes, propostas por Apple: “o quê” e “para quem” ensinar? Enfatiza que estas novas perguntas tratam o conhecimento e as práticas escolares não como algo dado, mas, sim, como uma realidade a ser analisada criticamente. Essas novas questões propostas, por Apple, buscavam romper, já nas décadas de 1970 e 1980, como os rígidos limites estabelecidos no campo do currículo objetivando construir nova linguagem à educação através de conceitos provenientes, essencialmente, das teorias críticas.

Essas novas questões, propostas, possibilitaram outra forma de se conceber o currículo quando passam a 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). Apple buscava ir além das análises ligando a educação à dominação econômica, pautava sua argumentação nas complexas relações entre educação e sociedade. Portanto, objetivando responder as perguntas por ele proposta “incorpora conceitos como o de ideologia, hegemonia e senso comum para o campo da reflexão sobre a educação”. (Idem, p.32).

Percebe-se, assim, que a discussão proposta por Apple problematiza o determinismo economicistas presente em uma vertente do marxismo que enfatizam que a cultura e a educação são determinadas, diretamente, pelas relações econômicas. Porém, mesmo defendendo uma posição que considera importante entender as relações econômicas como centrais à estruturação das sociedades ele não considera a cultura como um simples reflexo da economia. Buscando dentro de uma análise marxista estabelecer relação entre a educação e a sociedade, o faz partindo de uma vertente pautada no trabalho de Antônio Gramsci que:

Este, com sua análise da hegemonia e do senso comum como conceitos centrais para entender a ligação entre as relações de produção e a esfera da cultura e do mundo simbólico, trazia, segundo Apple, uma análise mais apropriada para entender o campo da educação nas sociedades capitalista. (GANDIN, 2011, p. 32)

Salienta-se que na obra Ideologia e Currículo, segundo Gandin (2011), Apple apresenta um conceito de ideologia que vai além da reprodução trabalhada por Althusser, na década de 1970, oferecendo “[...] um entendimento diferente do conceito de ideologia, que, além de focar na reprodução, analisa o conflito, a contradição e as mediações produzidas

pelos sujeitos concretos” (GANDIN (2011, p. 33). Quanto ao conceito de senso comum trazidos por Apple ao campo do currículo e da educação o faz examinando como “[...] concretamente a dominação se produz e onde se pode identificar parte de suas contradições” (p. 34). Para ele o senso comum é formado por diferentes ideologias que não são “falsas imagens” do real, mas, sim, concepções de mundo, ou seja, visões de classes, raças, etc, e complementa que:

O senso comum é formado (mas não de forma exclusiva) por ideologias hegemônicas, pois as classes (ou raça, gênero) dominantes são capazes de apresentar sua visão de mundo como a forma “natural” de entender e operar na sociedade. Um discurso se torna hegemônico porque ele consegue ancorar-se em entendimento já presentes no senso comum e mobilizá-lo, de modo que esta seja a única forma de ver e viver no mundo social. (GANDIN, 2011, p. 34)

A questão curricular trazida por Apple refere-se à discussão sobre o currículo oculto, evidenciando que as disciplinas escolares são consolidadas de maneira a apagar um processo central na história de sua constituição a “tradição seletiva”. O autor afirma que, o que a escola proclama como conhecimento nada mais é que um recorte dele, portanto, o conhecimento estabelecido como o oficial relega todas outras formas de conhecimento, inclusive, nem as classifica como conhecimentos são nomeadas como “folclore” ou “saber popular”. Ao se referir ao conceito de currículo oculto, Apple, buscava entender as dinâmicas de reprodução e produção da escola, chamando atenção as estratégias de ajuste pautadas na educação do corpo e do intelecto.

Apple fornece, ainda, elementos para entender dois, outros, fenômenos da vida escolar que são partes constitutivas para a produção e reprodução das relações de poder e suas diversas dinâmicas de classe, gênero e raça.

Segundo Gandin (2011), o primeiro seria a eliminação do conflito do processo educacional e a extinção do seu conceito na constituição da ciência. Ele demonstra como a lógica, imperante, do consenso nas escolas contribui para produzir um discurso dominante em que as mudanças são impossíveis. O segundo refere-se ao papel da escolarização não só como produção, mas também, como reprodução, ou seja, a escola estaria reproduzindo a sociedade capitalista. Porém, “Apple defende a idéia de que mais do que apenas reproduzir algo que foi produzido fora dos seus muros, a escola é também uma esfera de produção das relações de dominação em suas múltiplas dinâmicas”. (GANDIN, 2011, p. 42)

Partindo desse pressuposto, “fazer” a educação e, conseqüentemente, as políticas curriculares de outra forma, o pensamento e as contribuições de Edgar Morin são muito pertinentes, principalmente, quando este analisa a época atual, seu contexto de influência na formulação de políticas públicas educacionais e aponta reflexões significativas a cerca da necessidade de mudanças na perspectiva de ver e sentir o mundo e as pessoas. Para ele, segundo Carvalho (2012), a época atual é constituída de uma Hipertécnica comandada pelo quadrimotor ciência-técnica-mercado-estado de aparência material e “convoca” ao retorno, ou seja, ao homem genérico:

Construída por Marx, a noção era desprovida de subjetividade, amor, loucura, poesia, pois o *Homo faber* ainda era o único desencadeador das transformações socioculturais na qualidade de desbravador dos ecossistemas naturais. Reciclado e regenerado, o homem genérico é saturado de emoção. (CARVALHO, 2012, p. 93).

Para Morin o processo histórico nunca é linear e teleológico, mas sim, um movimento constante com muitos desvios e caminhos dispersos. “Por isso, o futuro nunca está dado ou outorgado. “Há bifurcações nos processos sócio-históricos que os direcionam para o inesperado”. (CARVALHO, 2012, p. 95) Entende-se que, o autor acredita no “fazer” dos sujeitos históricos, então, apesar de toda a hipertécnica que impera, na época atual, cabe ao homem imbuído de sua humanidade mudar sua maneira/perspectiva de conceber o mundo e, assim, buscar construir políticas educacionais que privilegie todas as dimensões humanas e não, somente, a dimensão econômica.

Portanto, para o autor, a reforma da educação é prioritária, porém, uma reforma baseada em oito princípios, a saber: 1) Educação pensada como atividade humana comprometida com o destino dos sujeitos; 2) Praticar a ética da competência comportando compromisso ético com o presente e futuro; 3) Busca pelas conexões entre os fenômenos que se quer compreender e explicar com o contexto mais amplo existente; 4) Renunciar a ortodoxia das teorias e conceitos pregando o nomadismo das idéias; 5) Exercitar o diálogo entre as diversas especialidades; 6) Complementaridade entre arte, literatura, ciência e filosofia; 7) Transformar os ensinamentos em linguagem ampliando, assim, o número de interlocutores da ciência; 8) Construir a antropolítica e a antropolítica como fundamentos da política de civilização terrena (CARVALHO, 2012).

Ainda, em relação às diferentes percepções de se conceber o mundo, como, também, compreender os processos de reformas educacionais vivenciados pelo Brasil, as discussões de

Marina Subirats são relevantes. Sabe-se que a inclusão da temática de sexo no currículo escolar brasileiro se deu a partir de 1970 com o surgimento da Lei 5.692/71, mas, só após a Constituição de 1988 que a temática de gênero/sexualidade ganha força no debate sobre direitos. E a partir de 1995 através dos movimentos sociais e devido às repostas, pelo governo FHC, aos compromissos internacionais referentes à agenda de gênero/sexualidade destinados a eliminar a discriminação contra mulher e com as metas do Milênio e Conferência de Dacar que a discussão toma vulto passando a permear todo o debate educacional.

Ressalta-se que mesmo a questão de gênero ter avançado no governo de FHC, foi no governo Lula que essa política complexifica, principalmente, através da criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) que conjuntamente com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) implementam importantes ações de políticas públicas afirmativas objetivando garantir acesso, sucesso e permanência de indígenas e negros em todo o sistema de ensino. Como, também, corroboram na produção de materiais didáticos específicos sobre gênero, etnia e orientação sexual e estimulam investigações sobre as questões de gênero em diferentes áreas (VIANNA, 2011).

Para Bueno & Souza (2011), ao entender a escola em sua historicidade cotidiana, a autora, concebe-a como histórica e não documental permitindo, assim, a essa instituição ser concreta/real ter vida. “Nessa historia se encontram e entrecruzam a presença estatal e as pessoas civis, bem como as determinações de ambas” (p. 158).

Desta forma, a escola passa a ser lócus em que podem ocorrer processos sociais e culturais diversos, como reprodução, resistência, negociações, etc. Percebe-se que a *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, corroborando, assim, com os apontamentos de Morin e Subirats (2011) quanto a compreensão do poder dos sujeitos históricos, tanto em sentido global como local, em mudar o que está prescrito.

Após, ter-se discutido, sucintamente, questões pertinentes a educação e as reformas curriculares e seus contextos de influência, objetivando finalizar por hora tal debate, entende-se ser necessário enfatizar algumas questões que se encontram subjacentes nas atuais políticas curriculares, para tanto, retornar-se a Lopes (2008), agora em relação aos seus apontamentos, quanto à centralidade da educação nos debates mundiais.

Percebe-se que, na atualidade, a organização curricular é pensada a partir de uma valorização a 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, essa por sua vez, torna-se a condição de ser global. No entanto, para desenvolver essa tecnologia necessita-se de conhecimento, então, 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).

Entende-se que a convergência das propostas curriculares atuais, em diferentes países, centra-se na subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a UNESCO, o Banco Mundial, BIRD e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Salienta-se que com a política econômica neoliberal, existe “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” (APPLE, 1996, 1997 *apud* LOPES, 2008, p.21; MOREIRA, 1995). Portanto, evidencia-se que a globalização econômica determina a globalização política e cultural. “Essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual” (LOPES, 2008, p. 21).

No entanto, salienta-se, partindo das análises de Lopes (2008), que a adoção de políticas educacionais estrangeiras permite legitimar as políticas nacionais com o discurso que tais políticas são decorrentes de ações dos organismos internacionais e 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” (LOPES, 2008, p. 22).

Para complementar essa argumentação recorre-se ao apontamento feito pela própria autora e Macedo (2011), que apoiadas em Ball salientam 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”. (p. 254) Sendo, portanto, possível determinar:

[...] traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, [...]. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 254).

A partir dessa contextualização, percebe-se o quão complexo é compreender todos os aspectos subjacentes à elaboração e implementação de uma política curricular, tendo em vista todas as questões/relações/contextos que perpassam a educação e o campo do currículo. No entanto, entende-se que, as políticas curriculares não podem ser advindas de reformas educacionais estatais que objetivam, 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 contemplem 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 AS POLÍTICAS CURRICULARES: UMA OLHAR A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE TEÓRICOS CURRICULISTAS

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 constituir-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: Qual 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 a – sujeitoado, pois, para cada tipo de aluno existe um

“modelo” de ser humano que corresponderá ao um tipo de conhecimento e ao um tipo de currículo. Considerando que o currículo pode expressar na prática escolar, uma concepção de educação que pode visar o ajustamento ou a transformação social do homem, a ser trabalhado na e pela escola, e obviamente, teremos um tipo de sociedade e de mundo formado por esses e/ou aqueles sujeitos, então, essa problematização precisa no, mínimo, perpassar as discussões dos educadores no momento de se elaborar e/ou implementar o currículo escolar.

Ressalta-se que segundo a etimologia, 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 seqüenciado colocado, na maioria das vezes, nas mãos de quem possui o poder de pensar e definir o caminho a ser seguido.

Salienta-se que, talvez, em muitos casos, hoje, o currículo não seja seqüenciado, mas, está, ainda, nas mãos de quem tem o poder de definir o que deve ser feito. A exemplo, Reorientação Curricular, via Parâmetros Curriculares Nacionais, currículo concebido e desenhado de forma centralizada, vertical com conteúdos e disciplinas, definidos de forma homogênea e prescritiva para a toda a rede pública.

Entretanto, é válido destacar a importância dos movimentos acadêmicos e sociais na denúncia deste jogo de interesses políticos contribuindo, como contrapartida, para a geração de inúmeras discussões e encaminhamentos para a questão curricular no Brasil, que era necessária, mas não na medida e âmbito que a política de Estado propusera.

Lopes (2006), afirma que mesmo havendo um projeto global, a política curricular nacional articula-se às concepções locais quando buscam 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 cultural.

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.

=====

Sacristán (2000) discute o conceito de currículo, na contemporaneidade, afirma que subjacente ao currículo existe explicitado “[...] 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” (p. 35) Evidencia-se que, nessa afirmação “o currículo é resultado de cultura, social, política e administrativa que se torna realidade e se configura nas condições em que a escola se acha configurada” (p.34).

O autor salienta que, é essa condição do currículo que lhe imprime um caráter eminentemente político, tornando-o instrumento a serviço do poder instituído. Ele complementa que, o sistema curricular sendo objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas subordina o currículo ao interesse político de controlar a educação como sistema não só de ordem técnica e administrativa, mas, também, de maneira ideológica (SACRISTÁN, 2000).

César Coll, um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do Ministério Da Educação e Cultura (MEC) na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, afirma que a elaboração de um currículo ocupa um lugar central nos planos de reforma educacional tornando-se ponto de referência para guiar outras atuações como à formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino e a confecção de materiais didáticos (COLL, 1996).

Percebe-se que, nesta concepção de currículo exista um ponto comum entre Sacristán (2000) e César Coll (1996), ao enfatizarem que o currículo é o centro das políticas educativas e das reformas educacionais

Salienta-se, embasando-se em Silva (2002), que Michael Apple discute o currículo com base nos conceitos de hegemonia e relações de poder; Henry Giroux trata o currículo como “político Cultural” e Basil Bernstein discute-o como código e reprodução cultural. No Brasil, Paulo Freire trata a questão do currículo através do conceito de educação bancária.

Evidencia-se que Suárez (1995) assemelha-se a Apple ao afirmar que as políticas curriculares 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) situa a política curricular como elo entre interesses políticos, teorias curriculares e práticas escolares e salienta que as teorias curriculares são elaborações parciais, portanto, não levam a compreensão da complexidade das práticas escolares.

No entanto, para Lopes (2001; 2008), as políticas curriculares nacionais, mesmo que se pautem em princípios reguladores de controle e de poder externos, vindos de organismos multilaterais como BID e o Banco Mundial, 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.

Porém, torna-se pertinente ressaltar que, segundo Oliveira (2009), no âmbito da educação observa-se a existência de um movimento mundial, desencadeado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, objetivando reformar e ajustar a educação às novas demandas do mundo do trabalho, como também, a formação dos novos perfis profissionais exigidos pela sociedade do conhecimento:

Polivalência, multifuncionalidade, múltiplas competências, flexibilidade profissional, empreendedorismos são alguns dos termos usados para instigar mudanças nos paradigmas curriculares e de formação. A globalização da economia vem provocando, assim, uma redefinição do campo da educação em diferentes países, sobretudo periféricos. As reformas educativas têm atuado, sobretudo, nas áreas de avaliação, currículo, gestão, financiamento, formação e profissionalização docente (OLIVEIRA, 2009, p. 50).

Percebe-se, desta forma, que para o autor as transformações sociais econômicas e culturais ocorridas no mundo, bem, como projeto educacional que se deseja desenvolver, influenciam na implementação de mudanças ou reformas curriculares desencadeadas nos países.

Já para Bowe e Ball (1992) e Ball (1997; 1998) a política curricular não é imposta, sendo constituída por textos são processo simbólicos, então, são sempre contextualizadas e recontextualizadas tanto no momento de implementação como na produção nas instituições escolares. Para eles as políticas curriculares só terão validade política e teórica se contemplar 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.

Para Lopes & Macedo (2011), 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:

=====

Aprofundando o enfoque sociológico da concepção de paradigma de Thomas Kuhn, Ball (1985) salienta como a constituição e consolidações de disciplinas escolares no currículo envolvem disputas entre paradigmas disciplinares e no âmbito de um mesmo paradigma, contribuindo significativamente para os estudos que questionam a noção de disciplina como vinculada a uma visão exclusivamente epistemológica (LOPES & MACEDO, 2011, p. 251).

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. Porém, Lopes & Macedo (2011), embasadas em Ball (2001), defendem que:

[...] 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. Tal projeto, entretanto, só consegue se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse projeto. [...] (p. 254).

Portanto, a política curricular nacional pode ter relação com o projeto de sociedade em curso, mas, Ball considera a recontextualização feitas pelos sujeitos, capaz de influenciar na efetivação dessa política, ou seja, são produzidos outros contextos na imbricação do global com o local.

Ressalta-se, segundo Lopes & Macedo (2011), que existe o predomínio do enfoque estadocêntrico nas políticas educacionais que podem ser identificados nas pesquisas em políticas de currículo no Brasil, realizados por Paiva, Dias e Frangella (2006) os quais analisaram 148 pesquisas sobre política de currículo em programas de pós-graduação em Educação e constataram que a política curricular era considerada muito mais como produção de governo, a qual deveria ser implementada pelas escolas, preponderando bem mais o foco no aspecto econômico do que em qualquer outro aspecto.

Tal constatação é reforçada pelo trabalho de Oliveira (2006), ao analisar 28 trabalhos que tratavam de política de currículo demonstrou “que o foco no econômico era predominante nos estudos sobre políticas de currículo” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 255). Portanto, para as autoras, nesses trabalhos percebe-se o predomínio das relações entre: mercado/ Estado; crise do capitalismo/reestruturação produtiva; redefinição do papel do Estado/reformas

educacionais, deixando, muitas vezes, de se investigar a ação da sociedade civil na política e a tensão entre essa sociedade e sociedade política.

Lopes & Macedo (2011), embasadas em Ball salientam a dicotomia entre produção e implementação curricular e acreditam ser necessária à sua superação, para tanto, o ciclo de políticas de Ball seria um dos caminhos bastante oportuno. Ressaltam que muitos autores, já, têm se apropriado dessa abordagem, para investigar políticas curriculares, a saber:

[...] Barreto (2008), Borborema (2008), Eugênio (2009), Eslabão (2006), Lima I. (2006), Lima, L. (2008), Rocha (2008) e Rosa, Carreri e Ramos (2008). [...] apropriação de Mainardes (2006, 2007) faz desses enfoques na investigação de políticas educacionais. Mesmo não focalizando particularmente o currículo, sua produção tem sido muito produtiva para o campo curricular (LOPES & MACEDO, 2011, p. 256-257).

Segundo as autoras, o ciclo contínuo de políticas trata-se de uma “[...] estrutura conceitual para método das trajetórias das políticas” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 257).

A utilização da abordagem do ciclo de políticas como quadro de análise pode tanto ampliar os estudos estadocêntricos de políticas, quanto superar a dicotomia entre produção e implementação curricular, pois, a relação entre os contextos de influência, de produção do texto político e da prática são essenciais para se conceber o ciclo de políticas como contínuo e não hierarquizado.

Conceber modelos de análise das políticas para além das determinações estruturais, abrindo, assim, espaço para as reinterpretações dos sujeitos é uma das maiores contribuições de Ball para o estudo das políticas curriculares e que necessita ser aproveitada quando se elabora e se implementa políticas educacionais (LOPES & MACEDO, 2011). 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.

5 O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: UMA LEITURA

Discutir o currículo da educação básica é uma exigência atual e urgente, por ser ele o elemento que estrutura o trabalho docente e pelo desafio da busca de qualidade da escola. Porém, por constituir-se um campo em disputa em que se interagem e são debatidas diferentes concepções de: formação, organização do tempo e espaço escolar, conhecimento, bem, como

=====

seu processo de construção e definição do lugar social da educação e da escola, (SILVA & SANTOS, 2009) torna-se um campo em constante movimento, exigindo a compreensão de todos os condicionantes subjacentes a ele.

Para Silva & Santos (2009), a Lei nº 9.394/1996 (LDB), definidora das diretrizes e bases da educação nacional, situa sob novos eixos a discussão sobre o currículo ao delinear novas possibilidades de organização da educação, da escola e do trabalho docente. Nesse sentido, com a LDB, tem-se a possibilidade de se construir novos parâmetros e novas bases para o desenvolvimento do ensino, partindo de uma concepção de currículo e organização curricular a ela subentendida. Porém, os autores afirmam que:

[...] as atuais diretrizes curriculares não têm conseguido orientar o desenvolvimento do currículo da educação básica no cotidiano do trabalho pedagógico, tanto aquelas formuladas pelo Conselho Nacional de educação (CNE) quanto as elaboradas no âmbito dos sistemas de ensino pelos respectivos conselhos (SILVA & SANTOS, 2009, p. 60).

Essa afirmação está articulada e subordinada ao fato que, na maioria das vezes, as avaliações externas nacionais ou locais condicionam e orientam os processos pedagógicos na escola. Sendo comum, em vários sistemas de ensino, encontrar “[...] experiências em que os resultados alcançados nessas avaliações são utilizados como parâmetros para se definir o apoio técnico-pedagógico e/ou financeiro a ser destinado a cada unidade de ensino” (SILVA & SANTOS, 2009, p. 60).

Nesse contexto, deve-se considerar, ainda, o lugar ocupado pelo livro didático que, muitas vezes, delinea e organiza todo o trabalho da escola e do professor, definindo, inclusive, o quê e o como ensinar. Apesar de que isso não significa afirmar que todo o trabalho do professor está subordinado ao livro didático, como, também, nem tudo que foi ensinado foi apreendido pelo aluno, isto porque ambos trazem consigo, valores, saber, experiências, vivências de mundo que influenciam de diferentes formas no ato de ensinar e apreender, ou seja, nas respostas dadas as informações recebidas.

Segundo Silva & Santos (2009), existe também um significativo consenso em torno dos princípios que dão sustentabilidade a base nacional comum e que estão sintetizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais que a forma como estão definidos não conseguem suprir a lacuna existente e nem mostra para a escola e seus profissionais como organizar os processos educativos escolares para que possam trabalhar na direção de sua realização, porém, para os autores, talvez isso não coubesse a elas fazerem.

Além desse consenso, ainda, haveria, por parte da comunidade escolar, família, profissionais dos sistemas de ensino, dentro outros, um desejo que houvesse indicações curriculares de caráter nacional, que fosse capaz de respeitar as experiências locais e regionais e que, também, indicasse diferentes caminhos para ajudar o educador e o educando a colocar em prática os princípios e as concepções propugnadas nas diretrizes curriculares.

Acredita-se que essa fala suscita algumas problematizações: Será que indicações nacionais contemplariam as necessidades locais e regionais em um país tão diverso como o Brasil? As concepções e os princípios preconizados nas diretrizes curriculares, somente, devem ser colocados em práticas no cotidiano escolar sem análise e ou/questionamento pelos educadores? Não se estaria transformando a educação, principalmente, o campo do currículo em simples metodologia do como fazer?

Ao referir-se ao campo do currículo da educação básica entende-se ser pertinente, também, os apontamentos de Silva & Santos (2009), ao salientar que se deve reconhecer a existência da forte presença dos modelos tradicionais de currículo de perspectiva tecnicista instrumental e positivista que concebe o currículo de maneira fechada e restrita, privilegiando o conhecimento disciplinar e seu domínio. Restringindo, assim, a função social da escola a mera garantia do domínio desse conhecimento como condição para que os alunos estejam preparados para vida em sociedade. Entende-se ser está à perspectiva do projeto da modernidade em curso que:

[...] conduz à construção de uma compreensão linear, uniforme da realidade, o que acaba por impor à sociedade, às instituições e relações sociais a crença da exatidão científica, como se fosse possível aplicar aos processos sociais um modelo de planejamento que definisse e levasse a sociedade na direção inequívoca de projetos previamente definidos. [...] (SILVA & SANTOS, 2009, p. 63).

Salienta-se que a maneira de conceber o currículo, ainda, hoje é fruto e muito da forma como ele foi concebido no contexto da Lei nº 5.692/1997, 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, às 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 de primário e

=====

secundário foi concebido na Lei 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 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.

Nesse contexto situam-se as contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais que “[...] trouxeram para o campo do currículo, da educação, um novo olhar sobre a escola, os processos e fenômenos educativos, o conhecimento e seu lugar e tratamento no trabalho das instituições escolares” (SILVA & SANTOS, 2009, p. 65).

Porém, esse novo olhar, ou seja, 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.

Outros aspectos quanto à análise do campo do currículo são evidenciados nos trabalhos de Antonio Flávio Moreira (2001; 2002). Segundo Moreira (2001), os teóricos do campo de currículo 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).

A preocupação do autor foi expressa em uma pesquisa que coordenou, focalizando o campo do currículo no Brasil nos anos noventa onde realizou entrevistas com membros “históricos” do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Para ele, são autores expressivos e renomados no campo³, nacionalmente, e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade justa e democrática.

O estudo realizado por esse pesquisador levou em conta três dimensões que são: a teorização em currículo, o ensino de currículo na universidade e a prática na escola. Os

entrevistados foram problematizados como organizam suas perspectivas em torno de blocos temáticos, a saber: a teorização em currículo, o ensino de currículo na universidade e a prática na escola.

Quanto à **teorização em currículo**, Moreira (2001), observa 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 ressalta 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.

A segunda dimensão, **o ensino de currículo**, ele evidenciou a necessidade da relação teoria e prática na formação de educadores, bem, como seu trato diária com as diversidades pertinentes. Ao dialogar com Apple, observa que 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.

Sobre a terceira dimensão, **a prática na escola**, o autor afirma que a maioria dos entrevistados avançou na produção de conhecimento teórico, porém, sem que a prática sofresse grandes modificações. Para Moreira (2001), as descobertas, as reflexões, os encaminhamentos, a partir da própria prática, não poderão prescindir da aproximação necessária com a própria escola. Acrescenta que se quiser que as teorizações sejam realmente validadas, deve-se buscar a construção de um diálogo com os sujeitos escolares, considerando suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. O autor salienta que, não se deve fazer para os sujeitos, mas, sim, fazer com eles a construção e a ressignificação do âmbito curricular.

Ainda, em relação ao campo do currículo, no Brasil, Moreira (2002), evidencia 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 dialoga com as outras áreas pedagógicas, principalmente com a produção brasileira, e levanta várias problematizações pertinentes como:

[...] 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? (MOREIRA, 2002, p. 92-93).

Segundo o autor observar-se 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.

Prosseguindo na análise do campo do currículo, no Brasil, os trabalhos de João Ferreira de Oliveira são pertinentes, principalmente, o qual se refere ao fracasso das reformas curriculares implementadas ao longo do tempo no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Oliveira (2009), a ampliação da oferta de educação pública no Brasil vem sendo acompanhada por reformas curriculares que objetivam o desenvolvimento do país, restringindo, assim, a formação do sujeito ao processo de modernização que se deseja atingir. Desta forma observa-se que “[...] a partir dos anos de 1930, foram realizadas reformas curriculares que espelham a própria divisão da sociedade e a dualidade do sistema educacional brasileiro” (OLIVEIRA, 2009, p. 51).

Pode-se observar que, a Partir da década de 1930 o Brasil passou por cinco grandes reformas ou mudanças na estrutura da oferta de educação escolar implicando, também, em alterações ou reformas curriculares, a saber:

A primeira nos anos de 1940 por meio das chamadas leis orgânicas de ensino, que buscaram ajustar o sistema educacional ao processo de industrialização nascente, mediante a oferta de ensino técnico por ramo de produção. A segunda [...], em 1961, [...] (Lei nº 4.024), que instituiu o ensino médio equivalente, [...] mantendo a dualidade educacional mediante a oferta do secundário (clássico e científico) separado do ensino técnico. A terceira [...] em 1971 [...] Lei nº 5.692 [...] tornou obrigatória a profissionalização no ensino de segundo grau (ensino médio) e ampliou o primeiro grau para oito anos, [...]. A quarta, em 1982 (Lei nº 7.044), acabou com fracassada profissionalização compulsória permitindo a oferta de um segundo grau com habilitação básica ou habilitação profissional, [...]. A quinta reforma [...] (Lei nº 9392/1996), que acabou com os currículos mínimos e indicou a elaboração de diretrizes curriculares específicas para os diferentes níveis e modalidade de educação (OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Percebe-se que essas mudanças legais da educação brasileira expressam uma preocupação em ajustar o sistema educacional às transformações ocorridas no mercado de

trabalho, ou seja, subordina a educação aos ditames do processo produtivo em curso. Nesse sentido, “o acesso ao conhecimento historicamente produzido, [...] um bem público e um direito social, inerente ao processo de humanização, é deixado, na acepção legal, em segundo plano” (OLIVEIRA, 2009, p, 52-53).

Portanto, as finalidades básicas da educação encontram-se reduzidas a recomposição da força de trabalho e à reprodução da sociedade em curso.

Oliveira (2009), ao realizar uma análise mais detalhada das alterações ou reformas curriculares, desde os anos de 1930, explicita alguns fatores que contribuíram para o fracasso dessas reformas e chama a atenção para a necessidade de seu enfrentamento no momento de se estabelecer uma política curricular de estado, são eles:

- a) Financiamento externo para o processo de elaboração de uma reforma educacional, porém, falta de financiamento para o processo de manutenção e investimento dessas reformas;
- b) Ausência de: política efetiva de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, política de adequação do espaço e da infra-estrutura pedagógica, política de produção de material didático-pedagógico para superar o passado, parâmetros e práticas de gestão democrática nas escolas e cultura de avaliação;
- c) Não continuidade administrativa e pedagógica das políticas de currículo, transposição curricular estrangeira que, na maioria das vezes, não contemplam as necessidade/dificuldades nacionais/ locais ocasionando, assim, um descrédito no âmbito escolar, tendo em vista que, os educadores são concebidos como meros executantes de currículos pensados por especialista nacionais ou estrangeiros.

Para esse autor, mesmo “[...] as boas ideais caem no descrédito, por não terem ressonância na cultura e no *habitus* escolar e professoral” (OLIVEIRA, 2009, p. 58). Bowe & Ball (1992) e Ball (1997; 1998), que trabalham concepções de política e de método de pesquisa em política curricular, denunciam que as pesquisas no campo do currículo são fragmentadas, pois, o processo político ora focaliza a produção, ora a implementação das políticas.

Partindo-se dessa, breve, análise, quanto ao campo do currículo, entende-se que, apesar dos significativos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Currículo, GT-12 da ANPED, como, também, os estudos e pesquisas de diversos teóricos curriculistas, o campo do currículo, no Brasil, ainda, careça de ampliação e mudanças, quer, seja, visando minimizar e/ou superar a dicotomia entre teoria/teorização e prática; produção e implementação;

integração/comunicação entre as áreas de estudo (pedagógica, antropológica, filosófica, sociológica, histórica, dentre outras), como, também, financiamento para ampliar as produções brasileiras no campo.

E que, as reformas e/ ou mudanças curriculares legais que ocorrem na educação brasileira não estejam, estritamente, vinculadas em ajustar o sistema educacional às transformações ocorridas no mercado de trabalho, ou seja, em subordinar a educação aos ditames do processo produtivo em curso, mas, que contemplem as reais necessidades/dificuldades das instituições escolares, como também, tenham como ponto de partida a realidade social, econômica, cultural e histórica de cada comunidade escolar a que se destina.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.
- BALL, S.J.; 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.
- BALL, S.J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.
- 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.
- BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento R. de. Elsie Rockwell: por uma antropologia histórica. In: REGO, Teresa (Org.). **Currículo e política educacional**: Michael Apple, Thomas Popkewitz, Edgar Morin, Marina Subirats, Elsie Rockwell. Petrópolis: São Paulo: Segmento, 2011. v. 4, p. 145-174.
- CARVALHO, E. S. **Gestão do Processo de Reorientação Curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados (2001 a 2008)**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração de currículo escolar. São Paulo: Ática. 1996.
- GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. **Currículo e Política Educacional**. v. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HÖFLING, E. M. Estado e política (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- LOPES, A. C.; 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.

LOPES, A. C.; 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.

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.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. IN: COSTA, M.V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto ?: o currículo segundo César Coll. **Caderno de Pesquisa**. n. 100, p. 93-107. mar. 1997.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. In: **Congresso Ibero-americano de educação**. Santa Maria, RS, abr. 2000.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, nov. 2002.

_____. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001.

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. 176 f. 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. 208 f. 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)

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352 p.

SADER, E. Poder, estado e hegemonia. In: SADER, Emir et. al. **O Brasil real**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

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.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 376 f. 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; GENTILI, P. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

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.

VASCONCELOS, S. S. F.: **A (s) Política (s) para Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS 1997 – 2004**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

VIANNA, C.P; SUBIRATS, M. Como formar seres humanos completos, iguais e com todas as suas diferenças. In: REGO, T. C. **Currículo e Política Educacional**. Col. Pedagogia Contemporânea, vol. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

**Artigo recebido em 26/02/2013.
Aceito para publicação em 21/09/2015.**

=====

¹ Políticas sociais, segundo Höfling (2001, p.2), “[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

² São eles: Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia (BRASIL, 1994).

³ Quando a produção científica correspondente aos trabalhos apresentados no GT, de 1996 a 2000, Moreira a partir do exame das bibliografias constatou a presença de autores associados ao currículo, tanto nacionais como estrangeiros e também autores associados a outras áreas pedagógicas ou não. **Os estrangeiros são:** “Michael Apple, Basil Bernstein, Deborah Britzman, Cleo Cherryholmes, Jean Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Ivor Goodson, Peter McLaren, António Nóvoa, Thomas Popkewitz, Jurjo Torres Santomé.