



**PESQUISA EXPLORATÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES EM  
DOURADOS-MS NO PERÍODO DE 1997 A 2005: RECORRÊNCIAS E  
PERSPECTIVAS**

**EXPLORATORY RESEARCH OF CURRICULAR POLICIES  
IN DOURADOS-MS/BRAZIL FROM 1997 TO 2005: RECURRENCES AND  
PERSPECTIVES**

**PRZYLEPA, Mariclei**

Professora da Rede Municipal de Dourados/MS e Aluna do PPGEdU FAED/UFGD  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Grupo de Estudo Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE)  
Rua Alpes nº 826 - jardim Itália - CEP: 79800-060 - Dourados, MS - Brasil  
Telefone: (67) 34232261 – EMAIL: [ma\\_3150@hotmail.com](mailto:ma_3150@hotmail.com)

**LIMA, Paulo Gomes**

Professor do Mestrado em Educação (PPGEdU-FAED/UFGD)  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.  
Grupo de Estudo Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE)  
Rua Barão do Rio Branco, 570 – Apto 203 – Jd. Clímax – CEP: 79814-200  
Dourados, MS - Brasil  
Telefone (67) 9247-2304 – Email: [paulolima@ufgd.edu.br](mailto:paulolima@ufgd.edu.br)



## RESUMO

Este artigo analisou as políticas educacionais no município de Dourados - MS, referentes à tentativa de reorganização curricular no período de 1997 a 2005, considerando respectivamente os governos municipais do PMDB e PT. As discussões foram organizadas em dois blocos com dois eixos cada uma. No primeiro bloco tratou-se das políticas públicas educacionais no contexto neoliberal, seguida da discussão entre as políticas de “continuidade” ou reprodução das políticas públicas nacionais e a possibilidade de uma visão “alternativa” e no segundo contextualizou-se as políticas curriculares no município de Dourados nos anos de 1997-2000 (governo peemedebista); seguidas de discussões acerca das políticas curriculares no município de Dourados nos anos de 2001-2005 (governo petista). O delineamento metodológico foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória, a qual possibilitou constatar que o primeiro governo implementou as diretrizes curriculares nacionais conforme o ideário neoliberal do governo FHC, enquanto que o governo petista, à luz de sua proposta delineada pelo movimento de reorganização curricular numa perspectiva freireana avançou como espaço público e democrático de discussão e implementação de um currículo emancipatório, mas apresentou como principal fragilidade o esvaziamento de sua proposta por sua não continuidade e vinculações com segmentos políticos.

**Palavras-chave:** Política Educacional - Política Curricular - Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This article examines education policy in Dourados - MS, that is, the attempt to reorganize the curriculum between 1997 and 2005, respectively, in the municipal governments of the PMDB and PT. The discussions were organized in two blocks with two axles each. In the first block deal of educational public policies in the neoliberal context, followed by discussion between the policies of "continuity" or reproduction of national public policies and the possibility of a vision "alternative" in the second and contextualize curricular policies in Dourados in the years 1997-2000 (government PMDB), followed by discussions of curriculum policy in Dourados in the years 2001-2005 (PT government). The methodological design was developed through an exploratory research, which enabled us to see that the government implemented the first national curriculum guidelines as the neoliberal ideals of the FHC government, while the PT government, in light of his proposal outlined by the movement of reorganization curriculum in a Freire's perspective as a public space and democratic discussion and implementation of a curriculum emancipatory, but presented as the main weakness of his proposal by emptying his non-continuity and links with political groups.

**Keywords:** educational policy - curricular policy – elementary school

## 1. INTRODUÇÃO

As diretrizes neoliberais na década de 1990 influenciaram significativamente as políticas educacionais do Brasil, implicando a incorporação de problemáticas sociais e redefinição do papel da Educação Básica na erradicação dos problemas sociais, dentre outros e para isto toda a disposição curricular, principalmente para o ensino fundamental, deveria passar por uma reorganização, conclamando professores e toda a sociedade para a promoção da justiça social, via referenciais internacionais de educação e esforço concentrado pela transformação qualitativa do modelo educacional nacional. Este ideário trouxe inúmeras implicações para a educação brasileira, condicionando Estados e municípios à sua adoção como se observará neste trabalho, destacando o caso do município de Dourados no Mato Grosso do Sul.

Este artigo analisa a Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS no período de 1997 a 2005. O recorte temporal decorre 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 Antonio Braz Genelhu Mello, cuja política educacional se orientava em sua totalidade pelas políticas públicas de educação de índole neoliberal do governo federal, na então gestão de Fernando Henrique Cardoso. Sob esta direção em 1998, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) objetivando a ratificação das Diretrizes Curriculares Nacionais, elaborou o processo de formação dos professores da Rede Municipal de Ensino, com vistas à organização curricular do ensino fundamental, como base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preconizando uma suposta perspectiva construtivista da educação.

O segundo recorte refere-se à gestão do prefeito José Laerte Cecílio Tetila que, em seu primeiro mandato (2001-2005) propunha a construção de uma política educacional a partir da realidade sócio-histórica do município. Com esta orientação em 2003 a Secretaria Municipal de Educação promove 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 do currículo do ensino fundamental.

Neste trabalho, numa leitura recorrente e problematizadora da inserção do ideário neoliberal a partir da década de 1990 no Brasil, analisar-se-á os avanços e fragilidades das políticas curriculares da rede municipal de Dourados/MS, identificadas nos dois recortes epistemológicos, ao mesmo tempo em que listando encaminhamentos pontuais sobre necessidade de uma política educacional emancipadora.

Utilizou-se como delineamento metodológico a pesquisa exploratória, visto que proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e suscetível do levantamento de hipóteses em nível de implicações ou desdobramentos. (GIL, 1996, p.45; LIMA et. al., 2007) e organizou-se a exposição textual em quatro eixos, cada um dos quais correspondentes a dois blocos que se passará a discutir.

No primeiro bloco foram tratadas as políticas públicas educacionais no contexto neoliberal, seguida da discussão entre as políticas de “continuidade” ou reprodução das políticas públicas nacionais e a possibilidade de uma visão “alternativa”, embasada na busca de uma educação problematizada e problematizadora a partir das contribuições de Oliveira (2003); Anderson (1995); Fonseca (2001), Azevedo (1997); Höfling (2001); Offe (1990); Vasconcelos (2007); Baroni (2000), Peroni (2003), Saviani (1998); Nogueira (2001); Silva e Gentili (1999) e Lima (2010). No segundo bloco foram contextualizadas as políticas curriculares no município de Dourados nos anos de 1997-2000 (governo peemedebista) a partir das contribuições de Silva (2004); Young (2000); Saul (1990); seguidas de discussões acerca das políticas curriculares no município de Dourados nos anos de 2001-2005 (governo petista) por meio das contribuições de Silva e Gentili (1999); Lima (2009) além de documentos oficiais do município: Dourados (2002a; 2002b; 2003a; 2003b). Este estudo caracteriza-se como um convite à reflexão das políticas educacionais na atualidade, particularmente no que se refere à organização curricular.

## **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-política e 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, pelos defensores do neoliberalismo, como alternativa para a política econômica e social. 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. Estes países estabeleceram medidas de ajustes estruturais reforçando assim, laços de dependências dos países em desenvolvimento no que se refere à estrutura econômica.

Ressalta-se que, nas últimas três décadas o Banco Mundial vem formulando diretrizes políticas para o setor social e vinculando o financiamento social ao projeto econômico de ajuste estrutural, exemplo disto, segundo Fonseca (2001), é que o financiamento destinado ao setor social não é concedido independente dos outros setores, inclusive o setor econômico. Quanto aos empréstimos para a educação “... constituem um percentual fixo de créditos econômicos. Desta forma, as políticas educacionais são definidas de acordo com a evolução do projeto econômico do Banco.” (p.95).

Portanto, 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. Conseqüentemente, como “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.” (AZEVEDO 1997, p. 12)

Os governos neoliberais objetivando a minimização do Estado e as garantias da competitividade ao setor produtivo atribuem um “novo” olhar para a educação mundial e as demais políticas sociais. Enfatizam um discurso de crise da escola pública e da decomposição do sistema educativo, buscando adaptar a educação às necessidades do mercado. Segundo Silva e Gentili (1999) “... 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.” (p. 17).

Para os neoliberais esta crise se justifica, em grande parte, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. Neste sentido, 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 uma maior acumulação do capital.

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 relação entre Estado e sociedade. Quando se aplica ao âmbito educacional Höfling (2001) destaca que tais políticas “sociais” se inserem no contexto estrutural do Estado, se capitalista, se socialista. No contexto contemporâneo, a política social<sup>1</sup> tem um caráter regulador por estar a serviço da manutenção das relações capitalistas em sua totalidade, tendo como estrado a defesa do ideário neoliberal.

Segundo Azevedo (1997), o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e político 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, como mecanismos que emperram a possibilidade de uma consistente acumulação flexível de riquezas para todos e, conseqüentemente, também responsável pela crise sócio-econômica mundial.

A saída ou caminho único seria o apoio solidário à acumulação flexível do capital por meio de uma geopolítica em que “todos” ganhariam, esta, centrada nos processos de avanços tecnológicos da reestruturação produtiva com as respectivas mudanças no perfil do trabalhador e das políticas educacionais responsáveis pelas atividades-meio e fim de sua formação. A lógica das políticas educacionais na visão neoliberal, comparando-as meramente como apenas mais uma das políticas sociais, deveria estar centrada nos parâmetros do mercado livre, a exemplo do que ocorre em países considerados desenvolvidos. Embora não incorpore totalmente tais postulados, o Estado não os nega, tentando humanizá-los de maneiras diversas, inclusive por meio de políticas educacionais, estas consideradas 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 expressão dos movimentos sociais e trabalhistas na

---

<sup>1</sup> 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”.

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). A presença dos ideais neoliberais torna-s mais contundente desde então, a partir da própria fala do presidente FHC que ao tomar posse em 1995, afirma 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). Evidencia-se nos discursos e tomadas de decisões de FHC a ênfase na ideologia neoliberal pelo privilegiamento do protagonismo privado em detrimento do público e do social.

A educação orientada pelo governo FHC poderia ser entendida, segundo Lima (2009), como política de assistencialismo aos desfavorecidos. Portanto, objetivando preparar as populações-desfavorecidas para o novo arranjo de acumulação do capital os debates sobre as políticas educacionais passam a ter como finalidade a criação de ações pontuais, eficientes e eficazes a fim de eliminar o problema do analfabetismo e das desigualdades sociais e as exigências do mercado caracterizam-se como os eixos indutores da inserção social e, portanto, da cidadania pré-fabricada. Vale lembrar que tal deflagração antecedeu as duas gestões de FHC, mas nela se consolidou e fincou o marcos que se têm como válidos nas políticas educacionais contemporâneas como se observará a seguir.

No ano de 1990 realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, com o patrocínio do Banco Mundial, da UNESCO, do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e do PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento). Entende-se que este 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). Nesta conferência buscou-se 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.

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. Nesta 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.

Após participar da “Conferência Mundial de Educação para Todos” em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, o Brasil iniciou inúmeros debates e seminários que contribuíram para formar as bases políticas e ideológicas da educação, incorporando as premissas de uma “educação solidária” com inserção social e qualificação pertinente para o mercado de trabalho. Porém, somente no ano de 1993, no governo de Itamar Franco é que a materialização destas bases se deu de forma mais fluente, vale lembrar que o ministro da fazenda era Fernando Henrique Cardoso.

Neste período, o então Ministro da Educação – Murilo de Avelar Hingel – ao participar de outra edição da Conferência Mundial de Educação para Todos, na China, em março de 1993, assume o compromisso de apresentar um plano de educação para o Brasil, marcado por uma política de continuidade e comprometimento na indução de qualidade a exemplo do que faziam os países desenvolvidos e em desenvolvimento assignantes do evento. 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 mundo<sup>2</sup>, na qual foi apresentado o Plano Decenal brasileiro (PERONI, 2003).

O Plano Decenal, tendo como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, traçou um diagnóstico do Ensino Fundamental no Brasil e identificou os obstáculos a serem enfrentados, formulou estratégias para a promoção da universalização desta etapa de ensino da educação básica e a erradicação do analfabetismo e indicou, também, as medidas e instrumentos para a sua efetivação, entretanto, Saviani (1998) observa que a formulação do Plano Decenal de Educação do Brasil 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 do que para melhoria de fato da educação, como projeto nacional construtor e garantidor da cidadania na observância dos direitos civis, sociais e políticos.

A partir do Plano Decenal de Educação aconteceram inúmeras encontros em nível nacional (Fóruns) para exposição e discussões de propostas para a educação brasileira que culminaria na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, exigência colocada pela Constituição Federal, aprovada em 1988.

É oportuno destacar que havia dois projetos possíveis que orientariam esta nova Lei (LDBEN/96), um organizado e elaborado pela sociedade civil, buscando garantir a qualidade social na escola pública por meio da democratização do acesso e universalização de

---

<sup>2</sup> São eles: Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia.



oportunidades e outra que referendava os ideais da classe dominante objetivando garantir a acumulação do capital, tal como o Brasil se comprometera nos eventos patrocinados por organismos multilaterais. Nesta correlação de forças 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, dentre as principais medidas das políticas educacionais, destaca-se a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência prevista para dez anos (2001-2010). As diretrizes do PNE, no entanto, quase em sua totalidade centravam-se como continuidade daquelas previstas no Plano Decenal (SAVIANI, 1998). Nogueira (2001) concorda com esta observação e acrescenta que o que o PNE trouxe como novo, de fato, foi a inclusão do aspecto legal, como eixo norteador de sua operacionalização, a saber, a Constituição Federal, de 1988, a LBDEN N° 9394/1996 e a Emenda Constitucional nº. 14, que instituiu o FUNDEF. O PNE tinha como meta a instrumentalização básica do estudante das classes desfavorecidas, futuro cidadão e, portanto, futuro consumidor, como estratégia de combate à pobreza, daí a “opção” pelos esforços pela democratização e universalização do ensino fundamental.

Isto reafirma a aproximação e continuidade do PNE aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais: a formação de um sujeito determinado para uma sociedade determinada. Pode-se assim, evidenciar a coadunação do governo brasileiro com as políticas públicas neoliberais, mais acirradamente no campo educacional.

Para Silva e Gentili (1999), as políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais, notadamente a partir dos anos de 1990, restringiram-se à reformas educacionais em duas dimensões, por um lado, buscavam o estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e ainda promovendo e garantindo a materialização dos princípios meritocráticos e competitivos, tais como era tratados o modelo gerencialista. Por outro lado, articulavam e subordinavam a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, conseqüentemente, como eixo orientador das decisões em matéria de política educacional e dos interesses dos apologistas das prescrições neoliberais.

Esta discussão não se prenderá as características e ao conteúdo das reformas educacional propostas pelo neoliberalismo, porém, é oportuno ressaltar algumas questões estratégicas das reformas objetivadas pelos ideais neoliberais no tocante a educação. A

primeira diz respeito ao conceito de qualidade defendida pelos neoliberais decorrente de práticas empresariais, ou seja, as instituições escolares deveriam ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas, portanto, considerando-se os inputs, os outputs e o produtos derivados de um gerencialismo policiado.

Desta forma, o conhecimento, o aluno e o currículo foram simplesmente considerados como instrumentos suscetíveis do mesmo tratamento empresarial justificando-se, assim, o nivelamento das práticas pedagógicas dos docentes à dimensões de escores centrados na eficiência, eficácia e flexibilidade como na dinâmica do gerencialismo de uma instituição indiferenciada. A segunda questão é que os neoliberais objetivavam que os sistemas educacionais se ajustassem às demandas do mundo dos empregos, ou seja, a função social da educação deveria ser a de qualificar trabalhadores para a necessidade do mercado promovendo assim, o que os neoliberais chamam de grau de empregabilidade, não a garantia do emprego, necessariamente.

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 improditivos das burocracias governamentais nos setores públicos. Neste sentido, Silva e Gentili (1999) 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. (p. 26).

Por outro lado, estes governos neoliberais centralizam certas funções, 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 aplicadas à população estudantil);

b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais se estabelecem 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. (p. 26).

Portanto, o Estado neoliberal é mínimo no que se refere ao financiamento da escola pública, a um padrão de qualidade centrado na formação de cidadãos emancipados e é máximo para definir de forma centralizada o conhecimento oficial dos currículos escolares do ponto de vista e interesse da classe dominante, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e secundariza a autonomia pedagógica das instituições e dos educadores, vistos simplesmente como meros executores das políticas educacionais, muito conveniente com a estrutura do sociometabolismo do capital.

Consequentemente, a centralização e descentralização por meio da orientação diretiva e controlada fazem parte da dinâmica autoritária que caracterizam as reformas educacionais implantadas pelos governos neoliberais. Lembrando Lima (2010) em consonância com o sistema neoliberal qualquer ação política que se respalde na organização da teoria social do capitalismo, constituir-se-á num elemento paliativo e remediativo em que os grupos desfavorecidos continuarão nesta situação, por isto a necessidade de encaminhamentos e reivindicação pela transformação social, por isto a necessidade de políticas públicas que elevem a educação ao patamar de emancipação dos sujeitos, tanto daqueles que militam a educação como área profissional, quanto àqueles que, como estudantes, compartilham o processo de socialização de conhecimentos.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTINUIDADE X ALTERNATIVO**

As concepções e ideologias dos governos em relação à sociedade estão presentes nos discursos, arranjos e planificações de Estado e nas políticas públicas quer de maneira explícita ou implícita, porém, não sem elementos antagonistas às diretividades desejadas. No todo, recortando-se as políticas sociais, representadas pelo Estado capitalista, pode-se afirmar que estas mediatizadas pelas relações de poder e contradições de segmentos representados podem impactar ou modificar as diretrizes iniciais, inferindo nos resultados objetivados.

Neste sentido, Höfling (2001) destaca que a materialização das políticas sociais resulta dos movimentos dos atores sociais e não unicamente da ação do Estado. Portanto, as

reformulações e implementações de políticas contemplam o projeto social do Estado, mas também, podem representar os valores, as concepções e as opções dos sujeitos que constituem uma dada sociedade, mediante o grau e disposição de negociação desdobrada.

O projeto de política educacional de um país dito democrático não foge a esta lógica, pois a educação assume lugar de relevância em seu processo constitutivo, logo, não é possível pensá-la sem articulá-la ao núcleo estratégico do planejamento global do Estado, pois se trata de uma política pública social e estas dão visibilidade e materialidade ao Estado, sem negar evidentemente a importância e a inserção das contribuições dos demais atores entre subjetividades e sistemas valorativos das relações sociais. (AZEVEDO, 1997)

Entende-se que na educação convivem diferentes projetos de políticas públicas que, por um lado, podem estar articuladas ao projeto de sociedade em curso sem romper em sua totalidade com o ideário de continuidade neoliberal ou, por outro, ao projeto que se deseja implantar em busca de uma sociedade mais justa, como caminho do direito e em última instância, alternativo. Considere-se que a ação do Estado, na construção do projeto de sociedade é tão decisiva quanto à ação dos demais atores sociais envolvidos, então, não é pela aceitação tácita de políticas deterministas ou salvacionistas que as “utopias” ou desejos sociais serão concretizados. Lamentavelmente no conjunto das políticas públicas quando se “abre” para a participação dos segmentos sociais delimitam-se os âmbitos das “negociações”, deflagrando-se o embate de forças e ideários e, de forma antagônica, aos resultados entre concessões e não significativas modificações, diz-se que houve âmbito debate democráticos das projeções de políticas públicas.

No caso brasileiro, evidenciam-se correlações de forças desiguais entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as secretarias de educação (estaduais e municipais) e entre estas e as escolas. Tais correlações são explicitadas ora pela imposição de processos e técnicas de gestão, ora pelo controle do conhecimento na escola, ora pelo arrocho salarial dos professores e funcionários, ora pelo sucateamento dos equipamentos da escola, fazendo valer não uma releitura da totalidade social, mas as particularidades das políticas previamente delineadas.

Segundo Bastos (2005), a política educacional brasileira está permeada por esta correlação de forças desiguais. Situação explicitada na apresentação de dois planos nacionais de educação, no final dos anos de 1990, evidenciando o acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação. Uma proposta liberal-corporativa e outra proposta democrática de massas - que vem se confrontando desde o final dos anos de 1980, no processo de definição da política educacional brasileira para os anos iniciais do século XXI.

Partindo deste contexto torna-se necessário a análise das políticas educacionais desencadeadas pelos governos do PMDB e do PT, em Dourados no período de 1997 a 2005 quanto ao projeto de reorientação curricular. Para isto utilizar-se-á como referencial analítico as contribuições de Corazza (2000) e a de Saul e Silva (2009).

Sobre a dimensão de “continuidade”, isto é, da materialização das políticas educacionais que se coadunam com os interesses do capital financeiro nacional e internacional Corazza (2000) destaca que a justificativa central é uma indução e desenvolvimento de concepção educacional estreitamente vinculada ao desenvolvimento econômico do país, numa lógica de “os fins justificam os meios”. Corazza (2000), ao se referir a política educacional do Governo Federal, apresentada em 1997 através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), salienta que “[...] perdemos o rumo, os limites e o diferencial, que permitiam distinguir o que era ‘oficial’ do que era ‘alternativo’” a autora ressalta a ‘perda’ do próprio fazer histórico, da participação social dos autores envolvidos no processo social e reforça:

Que nossas alternativas, produzidas em quase trinta anos de trabalho nas organizações não governamentais, sindicatos, movimentos sociais, escolas, vilas, universidades, estão lá, presentes e encravadas no Currículo Nacional. E que este, ‘oficial’, está também aqui, nos currículos que organizamos e implementamos, e que ensinamos a organizar e a implementar. (CORAZZA, 2000, p. 8)

Por outro lado, Saul e Silva (2009) observam que a somente a denúncia sobre o quadro “relativizado” das políticas educacionais não seria suficiente para a melhoria suficiente e qualitativa do campo, seria necessário a superação da concepção de educação de cunho estritamente economicista e mercadológico, o que passaria necessariamente pela revisão das políticas curriculares. A partir da primeira gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso o que foi observado com ênfase em sua totalidade foi o estabelecimento, a defesa e a contemplação das premissas dos compromissos educacionais tanto nas Diretrizes, quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assumidos com os organismos multilaterais, o que facilitou significativamente a adesão dos governos estaduais e municipais.

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.

Segundo Saul e Silva (2009), 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. Neste sentido, as demais vozes que constituem o âmbito cidadão de inferir e interferir sobre os seus anseios sociais secundarizam-se ao âmbito da figuração consentida. Pela via da legitimidade de vozes, da alternatividade democrática das políticas educacionais que tomam o currículo como objeto de estudo e manifestação da coletividade e realidade dos sujeitos em socialização, as autoras se remetem ao Congresso Constituinte Escolar (de outubro de 1994 a agosto de 1995) em Porto Alegre, como segue:

[...] 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)

Estes dois olhares estarão presentes nas políticas educacionais na cidade de Dourados, localizada ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, especificamente no período entre 1997 e 2005, caracterizados respectivamente pelos governos municipais do PMDB (1997-2000) e do PT (2001-2005). Destacando que o primeiro aderiu e reforçou iniciativas do governo federal quanto ao processo de viabilização das políticas curriculares nacionais e o segundo, numa tentativa de superação, propunha um movimento de reorientação curricular centrado numa concepção democrática de educação e gestão, isto é, convocando a coletividade para aprender e apreender as reivindicações de sua realidade, recorrências que passariam a contar como objeto curricular, sem negar o conhecimento historicamente construído. Como se observará neste estudo exploratório, nenhuma das duas políticas educacionais deixou de ser objeto de contestação, daí a necessidade de explicitarmos as sensibilidades de seus contextos entre suficiências e insuficiências no campo do currículo para, a posteriori, refletirmos sobre as solicitações do meio na experiência no Município de Dourados-MS.

#### **4. POLÍTICAS CURRICULARES EM DOURADOS NOS ANOS DE 1997-2000: A CONTINUIDADE DOS PRESSUPOSTOS NEOLIBERAIS**

Em 1997, o Prefeito eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi Antonio Braz Genelhu Mello que conduziu a política educacional tendo como prioridade a expansão de matrículas do ensino fundamental e ampliação da rede física. Fator decorrente da municipalização que se iniciava no município desde o ano de 1994. A Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) no referido governo projeta-se para a efetivação da política educacional do governo federal, no que se refere à formação dos professores, elaborou um Programa de Formação de Professores do Ensino Fundamental pautados nos PCNs, também centrou suas ações nos eixos de acesso e permanência dos estudantes na escola pública, na qualidade e gestão democráticas já contempladas na LDBEN 9394/96, mas não avançou na proposição de quaisquer discussões possíveis sobre a questão curricular, o que no mínimo mostrava-se antagônico, uma vez que se discutiam as condições estruturais e operacionalizáveis das políticas educacionais, mas evadiam-se do questionamento do real e das inserções coletivas dos protagonistas. (SILVA, 2004)

Vale ressaltar que no contexto das reformas educacionais o governo federal, Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação e Cultural (MEC) elaborou e implantou, em dezembro de 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja lógica dizia estar centradas 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.

A formação para os professores do Ensino Fundamental, implantadas na Rede Municipal de Ensino de Dourados no período de 1997 a 2000 não pressupunha discussões sobre a organização curricular do Ensino Fundamental, entretanto, seguiu sem questionamentos àquela orientação, muito diferente do que destacavam em tom de denúncia inúmeros estudiosos da área educacional (YOUNG, 2000; SAUL; 1990; SILVA e GENTILI, 1999), por exemplo, sobre a exigência do estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, um dos preceitos da CF/1988, justificativa no documento introdutório do PCN. A este respeito Silva e Gentili (1999), levantaram a indagação: “faz sentido um currículo nacional”?

Segundo estes autores as justificativas dispersas pelo documento se limitaram a: referenciar ao preceito constitucional, ao cumprimento dos compromissos assumidos perante organismos internacionais, a uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e

qualidade da oferta educacional. Esta “qualidade” na oferta educacional não estava explicitada de forma clara no documento, bem como não se expressava ali a que custo a indução para a qualidade divulgada se constituiria. Entretanto, pelas referências feitas às estatísticas sobre evasão e repetência, sobre a estruturação física e contratação docente; parece que a “qualidade”, neste caso, estaria vinculada à atenção a estes problemas e a política educacional reduzir-se-ia ao âmbito instrumental unicamente. Portanto, em nível de planificação educacional inexistem documentos que primassem pela reorientação curricular na gestão de Antonio Braz Genelhu Mello (PMDB) no período de 1997-2000 no que tange ao ponto de vista popular ou que reunisse a coletividade para isto sua discussão ou encaminhamentos, isto se explica por conta da adesão total às políticas públicas de educação de FHC e efetivadas por oficinas instrumentais correspondentes (SILVA, 2004)

Recorrendo à 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 esta “identidade cultural nacional”? E mais ainda, quais os referenciais para tais mudanças, tendo em vista o reducionismo da educação no sentido metodológico? Diante do exposto Vasconcelos (2007) conclui que:

[...] 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. (VASCONCELOS, 2007, p.125).

Sendo assim, evidenciam-se por parte dos gestores, da política educacional do município de Dourados a partir de 1997, a reprodução das ações de formação vindas da esfera central, enquanto política educacional, portanto, com ações de formação continuada efetivadas com vistas a acomodação da reorganização curricular nacional, pautadas nas compreensões e necessidades estabelecidas pelo governo federal, no contexto da reforma educacional, distanciadas de visão contextual mais ampla das instituições de ensino do município e das aspirações de seus protagonistas. As discussões e aproveitamento sugeridos não eram circunscritos pela leitura do real vivido, mas do real solicitado pela leitura das relações de força do neoliberalismo.

Lima (2009, p.158-159) observa que a adoção do projeto neoliberal no Brasil implicou e ainda implica o desmonte de instrumentos fundamentais da soberania nacional, pelo sufocamento do aporte nacional em nome de seu crescimento econômico e erradicação da



pobreza, tomando-se, no caso, como referencial às políticas públicas para a educação brasileira. Assim, a montagem do quadro econômico social promovida pela roupagem neoliberal em nome de um sentimento mundial de solidariedade e humanização das nações veio referendada pelo âmbito político num sentido claramente antidemocrático, no caso de nosso objeto, na incorporação destas premissas às políticas educacionais do município no governo de Antonio Braz Genelhu Mello.

Os impactos da gestão peemedebista destacada não se mostraram suficientes para a sua efetividade, mesmo porque as leituras da própria realidade brasileira solicitavam outras possibilidades ou arranjos para o *savoir-faire* da escola do município de Dourados no Mato Grosso do Sul, o que não poderia ser simplesmente respondido com medidas pontuais e tecnicistas até então desdobradas sob justificativas diversas. Havia que se pautar por outras possibilidades ou caminho alternativo que desanuviasse o ranço da continuidade neoliberal difusa no município.

## **5. POLÍTICAS CURRICULARES EM DOURADOS NO PERÍODO DE 2001-2005: CONSTRUINDO O ALTERNATIVO**

Em 2001, assume a administração do Município de Dourados, um representante do Partido dos Trabalhadores (PT) – José Laerte Cecílio Tetila –, cuja plataforma defendia um governo popular na proposição e encaminhamentos de políticas educacionais que fossem traduzidas na qualidade da escola pública, com garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e a democratização da gestão da unidade escolar.

De forma geral, sua proposta se contrapunha ao quadro das políticas educacionais do governo anterior de cunho neoliberal e que se consubstanciou na reprodução do projeto das políticas públicas do governo FHC. Sua orientação de governo popular agregou significativamente segmentos sociais entre professores, pais, secretarias e equipes internas e externas para discutir e encaminhar propostas que se organizariam em documento (s) norteador(es) para corporificar o movimento da reorientação curricular necessária reivindicada pelos atores sociais da educação municipal de Dourados. Tais reivindicação dentre outras, solicitavam a construção de uma educação, mais humana, solidária, igualitária e que fosse capaz de instrumentalizar os educandos no campo das ciências, das tecnologias, e das comunicações, de forma que os conteúdos escolares permitissem o desvelamento da realidade e a superação da mesma.

Como política educacional “alternativa” a proposta do prefeito Tetila (2001-2005) mostrou-se democrática inicialmente em pelo menos duas direções: a primeira baseada no chamamento ao diálogo como ponto de partida para uma leitura da realidade sócio-histórica do Município, neste sentido, a apreensão e compreensão dos problemas cotidianos vividos nas instituições escolares e suas relações com a macro estrutura social-econômica vigente tornou-se objeto de discussão, encampado pela solicitação de sua superação, de forma especial pelos docentes e representantes comunitários participantes. A segunda direção centrou-se na necessidade de sistematização das discussões e plano de sustentação que se mostrasse consistente e coerente com os anseios identificados.

Em seu conjunto e em considerável espaço temporal alguns documentos foram constituídos e serviram de orientação ao movimento que se fortalecia à medida que a participação do coletivo se mostrava mais intensa, dentre eles o “Caderno Temático da Constituinte Escolar” (DOURADOS, 2002a), o próprio “Plano Municipal de Educação de Dourados” (DOURADOS, 2002b) que estabelecia princípios e diretrizes resultantes das contribuições dos segmentos sociais, um documento que rememorava “Movimento da Constituinte Escolar em Dourados” (2001-2002) e estabelecia parâmetros para a organização curricular (DOURADOS, 2003a) e ampliando o movimento em prol de uma educação popular de qualidade foi organizado o “Seminário da Rede Municipal de Ensino de Dourados” (DOURADOS, 2003b) em que a reorientação curricular era discutida como um dos pontos necessários para se pensar uma educação popular e humanizadora. Estes documentos são destacados por crermos que mais proximalmente refletem a grande preocupação das políticas educacionais naquele momento, o que exige um olhar transversal sobre os mesmos a seguir a partir da posse do governo petista.

No primeiro ano de sua gestão Tetila (2001) a partir de outubro, o Movimento da Constituinte Escolar corporificou-se como eixo efervescente na Rede Municipal de Ensino. Organizado pela Secretaria Municipal de Ensino de Dourados (SEMED) e caracterizado como um processo de diálogo e reflexão coletiva que, problematizava a realidade da escola e as solicitações a partir de um projeto educacional emancipador, portanto, a ênfase sobre o movimento centrava-se “na escola que temos” para “a escola que queremos” (DOURADOS, 2002a, 2002b).

O objetivo expresso do Movimento Constituinte Escolar cognominado “Construindo uma Escola Participativa” era o da constituição de uma escola pública, democrática e popular, centrado em três eixos, a saber: a) a democratização do acesso, b) a democratização do conhecimento e c) a democratização da gestão. As premissas centrais do Movimento inferiam

“[...] 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).

O referencial teórico-metodológico que orientava este processo fundamentava-se nas concepções, nos valores e nas práticas da educação popular, na perspectiva do educador Paulo Freire. Nesta perspectiva norteadora os atores sociais do movimento defendiam a 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).

As discussões e debates foram sistematizados, como princípios e diretrizes, no Congresso Municipal da Constituinte Escolar. A partir daí, desencadeou-se um novo e longo processo com o objetivo de colocá-los em prática e orientar/reorientar a elaboração “dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da Estrutura Curricular existente na Rede Municipal” (DOURADOS, 2003b), denominada Movimento de Reorientação Curricular que implicaria em pensar, ler, fazer e viver o currículo de forma diferente da dimensão da “continuidade” do governo que antecedente.

A Reorientação Curricular, iniciada em 2003, realizou-se através do processo de Formação Continuada, coordenada pela equipe pedagógica da SEMED<sup>3</sup>. Pautou-se na mesma metodologia dialógica e problematizadora da Constituinte Escolar, ou seja, numa compreensão dialética da práxis, entendida numa concepção freiriana, como ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (DOURADOS, 2003a, 2003b).

O processo de Formação Continuada fora organizado com o objetivo a problematizar as concepções e práticas curriculares vigentes e apontar perspectivas para a organização de um currículo crítico e participativo que considerasse tanto o saber cientificamente elaborado quanto o saber popular. O seu desdobramento centrava-se em eixos norteadores, dentre os quais destacam-se o número de oito:

- 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;

---

<sup>3</sup> A equipe pedagógica recebeu assessoria, para organizar o processo de Constituinte Escolar, bem como o Movimento de Reorientação Escolar, de Antônio Fernando Gouvêa da Silva, educador da Rede Pública do Estado de São Paulo e atualmente professor da UFSCAR-Sorocaba.

- Aprofundamento teórico das categorias que envolvem a construção de um currículo crítico e participativo;
- Pesquisa e investigação sócio-antropológica da realidade social, econômica, política e cultural vivenciada pela comunidade escolar;
- Identificação das situações limites (conflitos) e dos limites explicativos presentes na visão de mundo da comunidade, ou seja, identificação das falas significativas;
- Problematização das contradições e conflitos presentes nas visões de mundo da comunidade, ou seja, problematização das falas significativas;
- Seleção do Tema Gerador: a partir de falas significativas, ou seja, aquelas explicitam o “senso comum” vividos pela comunidade escolar;
- Elaboração do contra-tema: O contra-tema é o conhecimento crítico historicamente construído (sistemizado). Este vai sendo construído nas discussões com 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.
- Seleção de conteúdos a partir da Rede Temática: organização e programação dialógica das aulas.

Após a seleção dos conteúdos programáticos, iniciavam-se as elaborações das programações dos planejamentos de aulas que eram organizadas em três momentos pedagógicos, a saber:

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

**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.

Diante do exposto, evidencia-se que a prioridade da política educacional do município centrava-se na Reorientação Curricular no espaço escolar, uma formação em serviço, voltada para a reorganização e seleção dos conteúdos científicos sistematizados, a problematização e as relações destes conteúdos com a vida comunitária e macro estrutura social-econômica e cultural vigente.

Logo, 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, constituindo-se assim, em uma política curricular diferente da política do governo municipal anterior que via a escola como espaço de reprodução de conhecimento e da cultura. Após o seu governo houve um esvaziamento das premissas do movimento de reorientação curricular, impossibilitando o desenvolvimento da escola que se projetava, a pretendida.

Seria reducionista a afirmação de que as políticas educacionais, recortando-se as curriculares no governo Tetila não sofreram algumas fragilidades, mesmo porque no balanço das desigualdades sociais e na conservação da estrutura teórica que condiciona as políticas públicas no Brasil e no mundo, a mobilidade e poder de transformação afere-se a mudanças pontuais.

Entretanto, como ponderação sobre as políticas educacionais da época em questão, observa-se a sua contribuição no despertar por mudanças educacionais substantivas entre educadores e sociedade Douradense, lembrando Lima (2009) a partir da formação política do homem, portanto, de seu caráter libertador, a sua emancipação humanizante no mundo do trabalho teria maior sustentação, eis um projeto em construção. E acrescenta-se que este estudo exploratório explicita que, se houve relevantes contribuições, resultados e inferências na política educacional do município de Dourados/MS, há que se pensar com significativa propriedade os avanços e discussões acerca das políticas curriculares, suas implicações e conseqüências inerentes à vida de todos os cidadãos e com todos os cidadãos envolvidos.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendendo que as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, traduzindo assim, tipos de regulação determinadas de acordo com o seu desenvolvimento econômico e social e inseridas no contexto do modo-de-produção capitalista, as políticas sociais, dentre elas a política educacional, são pensadas e objetivadas para a manutenção dos interesses do capital, uma vez que existem aproximações entre os

projetos dos organismos multilaterais do capitalismo internacional e a sua anuência por países capitaneados por eles.

Nesta direção, governos que coadunam com os pressupostos neoliberais buscam materializar projetos de políticas públicas educacionais articuladas ao projeto de sociedade em curso. Como se observa no corpo deste trabalho a política curricular efetivada pelo prefeito Braz Mello foi pautada na reprodução da política educacional do governo federal, a qual, por sua vez, referendava os pressupostos neoliberais.

Por outro lado, o município de Dourado-MS no período de 2001 a 2005 por meio de um governo de aportes populares, buscou construir um saber educacional que não fosse banalizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, uma educação como prática da liberdade humana, comprometida com as lutas e contradições sociais com vistas à superação das desigualdades e construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária. Para tanto, o gestor municipal promoveu por canais legítimos de participação, a problematização de concepções e práticas curriculares solicitando o apontamento de perspectivas para a organização de um currículo crítico e participativo no entrelaçamento de um saber cientificamente elaborado com o saber popular.

A política curricular materializada pelo governo Tetila evidenciou uma proposta e uma necessidade, esvaziadas depois de sua gestão, mas que trouxe elementos fundamentais para os educadores em construção no município de Dourados-MS, precedência à reivindicação e luta por uma educação qualitativamente distinta do que propõe a teoria estrutural do capital. Sabe-se que uma política concebida como denúncia da condição economicista de educação sofre impactos e reducionismos consideráveis como tentativa de extinguir qualquer alternativa para o enfoque do sociometabolismo do capital, por outro lado, crê-se que uma das maiores fragilidades daquele movimento de reorientação curricular foi a circunscrição ao programa partidário, tornando difusa a sua viabilização a *posteriori*. Sem dúvida alguma, a perspectiva “alternativa” das políticas curriculares no período de 2001 a 2005 teria sido mais robustecida se fosse agregada como política educacional do município, o que favoreceria o seu desdobramento após o governo petista.

Concluimos com Lima (2009) que a transformação qualitativa da educação no Brasil ainda é uma aspiração, principalmente no que se refere às políticas curriculares, daí entendermos que, quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertamento, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas.

Este estudo proporcionou uma análise dos avanços e discussões acerca das políticas curriculares, atentando para o fato de que por meio de uma contra-internalização provocada pela educação, por meio da emancipação concreta da sociedade e do homem poder-se-á reunir a dimensão necessária de emancipação, libertação, justiça social, humanização e universalização das construções sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

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

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.

CORAZZA, S. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco (s) do hibridismo. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23<sup>a</sup> ed, 2000, Caxambu, MG: ANPED, 2000. Trabalho publicado digitalmente, 12p.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Temático da Constituinte Escolar**. Dourados/MS: SEMED, set., 2002a.

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

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

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Texto de Abertura. In: **Seminário da Rede Municipal de Ensino de Dourados: Reorientação Curricular construindo uma educação popular e humanizadora**. Dourados/MS, 2003b. mimeo.

FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.7, n. 12, p.85- 97, jan./jun.2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

HÖFLING, E.M. Estado e política (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, nº 55, nov. 2001. Disponível em < [http://www, Br/cedes.gw.unicamp.Br/cadernos.html](http://www.Br/cedes.gw.unicamp.Br/cadernos.html) >. Acesso em: 02 de maio 2003.

LIMA, P. G. et. al. **Monografias: elaboração e apresentação**. São Paulo: UNASP/SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ações afirmativas como eixo ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos**. Relatório de Pesquisa [Pós-Doutoramento]. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira**. Dourados/MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010, mimeo.

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.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, R. T. C. Estado brasileiro e o neoliberalismo. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

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

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SILVA, T. T; GENTILI, P. **ESCOLA S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.



SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2ª ed, Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAUL, A. M.; 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.

SAUL, A. M.; Mudar a cara da escola: reformulação de currículo. In NOGUEIRA, A. & GERALDI, J. W. Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão . Petrópolis, Vozes, 1990.

VASCONCELOS, S. S. F. **A (s) Política(s) para Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados. Ms 1997 – 2004**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, MS, 2007.

YOUNG, M. F. D. (1998) **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, Papirus, 2000.

### **Breve Currículo dos Autores:**

**Mariclei Przylepa:** Atualmente é professora concursada da Escola Municipal de Dourados. Tem experiência na área de Educação, com: formação continuada de professores; docência no ensino fundamental nos anos iniciais; construção de Projeto Político Pedagógico e coordenação escolar. É aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados no Mato Grosso do Sul, desenvolvendo pesquisas na área de políticas públicas da educação, recortando as políticas curriculares.

**Paulo Gomes Lima:** Professor do quadro permanente do Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGRD). Membro do grupo de Pesquisa FAED/CNPQ Estado, Política e Gestão da Educação. Pós-doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP) com a temática “Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: Um terceiro olhar entre pontos e contrapontos” na área de concentração em Filosofia e História da Educação, Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) – FCLAR/UNESP-SP e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Exerce atividades no magistério superior com ênfase em Políticas Educacionais, Universidade e políticas públicas para a Educação Superior. Atualmente desenvolve pesquisa institucional (UFGRD) sobre a “Universalização, humanização e democratização de acesso à Universidade no Brasil” e pesquisa interinstitucional (UFGRD/UFU) por meio da problemática: “A Democratização do acesso à Universidade no Brasil entre rupturas permanências: uma

análise das políticas educacionais a partir o PDE, REUNI e Reorganização dos IFETS”. Dentre alguns trabalhos publicados na literatura especializada em educação, destacam-se: LIMA, Paulo Gomes. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. Artur Nogueira/SP: Amilpress, 2003 e LIMA, Paulo Gomes. Política científica e tecnológica: países desenvolvidos, América Latina e Brasil. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009.

**Artigo recebido em 12/03/2010**

**Aceito para publicação em 01/12/2010**