

## CONFIGURAÇÕES DE POLÍTICAS DE ESCOLA E DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS

doi: 10.4025/imagenseduc.v3i3.21610

Fabiany de Cássia Tavares Silva\*

Aline Rabelo Marques\*\*

\* Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. fabiany@uol.com.br

\*\* Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. aline\_rm1@hotmail.com

### Resumo

Este trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida ao abrigo do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar, que teve por finalidade buscar o desenho de escola e de distribuição de conhecimentos esboçado em um conjunto de 3 documentos curriculares locais, publicado por uma rede de ensino, no período de 2000 a 2008. A metodologia deste estudo orientou-se pelas técnicas da pesquisa bibliográfica, documental e dos estudos comparados. Os documentos são tomados como expressão de uma série de questionamentos orientadores, a saber: terá a escola, no contexto desses documentos, conseguido superar sua identidade de 'local de ensino de conteúdos' e, se transformado em espaço para uma consideração ampla e humanamente abrangente onde caiba o indivíduo para além do aluno? Portanto, se constituem em fontes para o encontro de respostas a esse conjunto de indagações, uma vez que são portadores de dois tipos de discurso, os discursos escolocêntricos e curriculocêntricos, que devem a sua legitimidade à aceitação de pressupostos políticos fundado na renovação da escola.

**Palavras-chave:** escola, currículo, políticas educacionais.

**Abstract: School policy and distribution of knowledge in local curriculum documents.** Partial results of research carried out by the Research and Study Group are provided. Research investigated planning and knowledge distribution in three local curriculum documents published by an educational network between 2000 and 2008. Methodology comprised bibliographical, documentary and comparative research. The documents are considered an expression of a series of challenges. Will the school, in the context of these documents, manage to overcome its identity as "a place for the teaching of subject-matters" and transform itself into a place for a broader and more comprehensive human environment in which the individual, and not merely the student, fits? The above mentioned documents are a source for answers to these questions. In fact, they bear two types of discourse, or rather, discourses focused on school and discourses centered on the curriculum, which owe their legitimacy to the acceptance of political assumptions based on school renewal.

**Keywords:** school, curriculum, educational policy.

### Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida ao abrigo do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar, que teve por finalidade buscar o

desenho de escola e de distribuição de conhecimentos esboçado em um conjunto de três documentos curriculares locais, publicado por uma rede de ensino, no período de 2000 a 2008, intitulados *Seqüência Didática* (CAMPO GRANDE, 2000); *Diretrizes Curriculares para o*

*ensino fundamental* (CAMPO GRANDE, 2003); e, *Referencial Curricular para o ensino de 9 anos* (CAMPO GRANDE, 2008).

De modo singular, as análises, em produção, têm suas possibilidades fundamentadas no campo da sociologia da escola, da cultura e do currículo em finais do século XX e início do século XXI. Vale dizer que escola, cultura e currículo estão interligados como campo de escolarização e de estudos. No que se refere à escolarização, a escola é compreendida como espaço por excelência da educação, para fazer a popularização da cultura, e motor da disseminação do conhecimento material e simbólico.

Nesse sentido, se faz necessária a contextualização, ainda que breve, da década de 1990, período em que foram incrementadas políticas educacionais, marcadamente concebidas pela ideologia neoliberal, que atingiu todas as dimensões da educação, desencadeando a produção de políticas curriculares. É sabido que essas políticas representaram o alinhamento e um maior comprometimento com a lógica de reorientação do capital vivenciada nesse período, o qual pressupunha um novo tipo de escola, que passou a ser orientado pelas teses do enfrentamento da desigualdade, da diferença, culminando em um redesenho da escola para todos.

É exatamente essa reconfiguração que as orientações curriculares, também intentaram definir, uma vez que seu alcance só se efetivaria em uma política de escola centrada na distribuição de conhecimentos. Para cumprimento desse objetivo foram publicados documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, que tiveram como fundamento a busca por uniformização da distribuição de conhecimentos nos distintos níveis e esferas de educação básica, ensino médio e superior.

Na posse desse lugar, os documentos curriculares – nos limites de nossa análise, são entendidos como o território de ocorrência das disputas culturais, no qual se estabelecem as lutas entre diferentes significados dessa escola, do indivíduo que ela visa formar, do mundo e da sociedade no processo de formação de identidades – definiram as nuances da escola reclamada. O currículo firma-se como um campo aberto e multifacetado no qual estão

agregados valores, concepções de sujeito, de educação e de sociedade.

Nesse sentido, o estudo dos documentos publicados por uma rede de ensino em particular, já mencionados, nos permite a aproximação com a produção de um desenho de escola, com contornos e esboços de respostas à demanda da sociedade brasileira e, de modo específico, a local. Esses documentos são tomados como expressão de uma série de questionamentos orientadores, a saber: terá a escola, no contexto desses documentos, conseguido superar sua identidade de 'local de ensino de conteúdos' e se transformado em espaço para uma consideração ampla e humanamente abrangente onde caiba o indivíduo para além do aluno? Que mecanismos esses documentos têm colocados em ação para saciar esta necessidade de enquadramento humano dos alunos como tarefa da escola? Como se opera o diálogo entre o desempenho escolar e as vivências pessoais dos indivíduos na configuração da escola?

Os documentos curriculares se constituem em veículos para o encontro de respostas a esse conjunto de indagações, por entendê-los portadores de dois tipos de discurso: os escolocêntricos e curriculocêntricos, que devem a sua legitimidade à aceitação de pressupostos políticos fundados na renovação da escola. E entender a composição desses discursos passa pela hipótese de que nesses documentos se trabalha com uma imagem sobre o comportamento da escola diante do conhecimento, entendendo o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos.

Defendemos a importância do exame desses discursos, argumentando que ele pode nos informar sobre temas como poder e regulação social, genéticos para a compreensão do papel da escola nesta fase regressivo-destrutiva do capital. Isso significa tentar compreender a tendência de a escola abandonar a promessa integradora, de se afastar das promessas liberal-democráticas, na medida em que se 'renova' em função das novas exigências dessa dinâmica.

Vale destacar que o projeto anterior de universalização e democratização da escola não conseguiu se opor à dinâmica ascendente do capital e, de certo modo, faz parte do seu escopo ideológico, tanto que se realizou de alguma maneira; hoje, contrariamente, mesmo o ideal

liberal-democrático de escola parece inviável e sem nenhuma correspondência ideal ou material com o movimento do capital. Por fim, tal leitura leva ao enfrentamento da desregulação da escola (defende o fim da centralidade da escola como principal instituição social para a educação), no limite da transformação do Estado em agente contra-hegemônico (encarnação dos interesses da maioria social).

### Desenho Metodológico

Metodologicamente, este estudo está orientado por duas entradas: a primeira, no levantamento, na seleção e na análise de produção bibliográfica (livros, dissertações, teses, artigos de periódicos) sobre políticas de escola, de currículo e cultura escolar, publicada por autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as; a segunda, fundada nos procedimentos da pesquisa documental, para a qual elegemos o conjunto de documentos curriculares locais, produzidos no período de 1998-2008.

A pesquisa documental possibilitou uma análise direta das intenções, diretrizes e objetivos constantes desses documentos. Para a pesquisa documental acrescentamos as técnicas do estudo comparado. Ao compararmos, tratamos de analisar as diferenças e as semelhanças, de explorá-las ao máximo para descobrir como elas se expressam, de rastrear os conteúdos das informações nos diversos contextos onde estão apresentadas, de contextualizá-las, isto é, de estabelecer relações com as distintas situações em que foram/são produzidas. Trata-se de captá-las com base na premissa de que não são instrumentos neutros ou passivos, mas que correspondem às escolhas, às seleções marcadas por interesses de diferentes matizes.

Para tanto, a área de comparação eleita, no caso deste estudo, está determinada pelo período histórico-social das publicações e o como ele definiu as prescrições encontradas para assegurar o acesso aos conhecimentos. De um lado, o caráter dessa comparação está imerso na busca das semelhanças e diferenças entre esses documentos; de outro lado, pelo sentido da comparação, isto é, as dinâmicas colocadas em curso mediante as transformações das condições de seleção, constituição e distribuição do conhecimento, superando a mera descrição.

### Políticas de escola e de currículo: delineamentos e contornos na década 1990

As políticas educacionais desenvolvidas no contexto de reforma dos anos 1990 têm orientado as ações do Estado no campo educativo, como um dos meios de regulação social (HYPOLITO, 2010, p.1337). A partir das reformas administrativas, o “Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado [...]” (HYPOLITO, 2010, p.1352). No caso brasileiro, com a incorporação de diretrizes liberais às propostas de educação pública nacional, ficaram impressas nas políticas educacionais a busca por resultados, a otimização de recursos, a eficiência e eficácia na gestão,

[...] a crise no contexto social faz com que a escola mude seu modo de agir, seu procedimento perante as exigências sociais assumindo outro caráter e consequentemente outras maneiras de proceder. ‘E, nesse momento, entra o Estado para precisar qual o novo papel desejado para essa instituição’ (NAGEL (1992, p. 12 *Apud* ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 3).

Esse novo papel precisado pelo poder estatal a ser desempenhado pela instituição escolar abarca funções como: “[...] de gestora educacional, administrativa e pedagógica, no discurso à escola é atribuída ‘autonomia’, ‘gestão coletiva’ e ‘descentralização’” (ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 9).

Por se tratar de reformas complexas e multidimensionais interessa-nos seu viés estrutural, ou seja, o curricular, tendo em vista que nas políticas de currículo e de escola desse período estão impressas as marcas do neoliberalismo e da globalização. Vale lembrar que “[...] o neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo” (HYPOLITO, 2010, p. 1339-1340). Os discursos neoliberais criaram a falsa ideia de que as reformas seriam uma necessidade natural.

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do

mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas (HYPOLITO, 2010, p. 1340).

Essa naturalização está implícita no discurso da hipervalorização do conhecimento como um ato do mundo produtivo, o que acaba por criar uma falsa ideia de que a relação entre 'conhecimento' e aumento da competitividade seria diretamente proporcional. Conhecimento esse que, para seus propagadores, está materializado no acúmulo de diplomas que um indivíduo pode amealhar, reforçando a meritocracia na sociedade moderna, bem como no interior da escola.

Fica cada vez mais evidente que a finalidade da formação escolar está submetida à necessidade de exploração existente na sociedade, pois “[...] para a sobrevivência do sistema econômico vigente, a educação é o instrumento que assegura sua permanência, pois molda os sujeitos segundo suas necessidades e valida seu discurso conforme os padrões de especulação do trabalho” (ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 16).

Na perspectiva do currículo, ou mais precisamente da distribuição de conhecimentos pela escola, o debate centrou-se na oferta de conteúdos que atendessem às necessidades produtivas, com objetivo de fomentar a competitividade nacional, numa evidente revisão do conceito de capital humano. A incorporação desses e de outros conceitos está presente nos documentos oficiais da política educacional desse período histórico, que traduziram ideologicamente os ditames das orientações internacionais para as matrizes curriculares nacionais.

[...] os organismos internacionais [...] visavam o crescimento econômico, visto que, neste momento, a economia encontra-se em crise, devido ao novo padrão de acumulação, exigindo da educação outras características, comportamentos e atitudes (FONSECA (1995, p. 169 *apud* ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 2).

A modificação do processo produtivo interferiu na organização escolar. Segundo Galvanin (2005), “[...] o processo produtivo à medida que modifica e evolui o mecanismo de produção mecânica para tecnológica, exige modificações também na formação do trabalhador quanto a seus conhecimentos e técnicas para atender esse processo produtivo” (GALVANIN, 2005, p. 2). Isto ocorreu em virtude de uma propagação discursiva que cumpria papel ideológico, atribuindo à escola a obrigação de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Acreditava-se que

[...] deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional (FOGAÇA (2001, p. 55 *Apud* GALVANIN, 2005, p. 2).

A proposição de uma educação para o trabalho ganha centralidade como uma proposição de renovação da escola, mesmo que essa seja uma das inúmeras contradições do sistema capitalista.

Mediante essas reformas a educação regular e a formação técnico-profissional aparecem, uma vez mais, como sendo a 'galinha dos ovos de ouro' que pode nos ajustar à nova ordem mundial definida pela globalização e pela reestruturação produtiva. A novidade, diferente da perspectiva ideológica da teoria do capital humano dos anos 60/70, é que o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem 'habilidades básicas' que geram 'competências' reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades não mais para garantir o posto de trabalho e a ascensão numa determinada carreira, mas para propiciar a empregabilidade (FRIGOTTO, 2009, p. 132).

A chamada pedagogia das competências é um exemplo emblemático dessa ideologia, que sistematiza o currículo mediante a demanda do mercado. Assim, o conhecimento é distribuído por um viés produtivo e mercantilista, tendo como referência as imperiosas e urgentes

necessidades de atender à sociedade consumidora. O discurso ideológico e hegemônico lança mão de uma proposta educativa dita imprescindível para a incorporação dos indivíduos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que a organização produtiva pensa em um mercado seletivo e excludente, ou seja, parte-se da premissa de que a inserção no mercado não será para todos, visto que para sua 'boa regulação' e manutenção faz-se necessário a existência de um exército de reserva, o que permite aos capitalistas maior controle sobre os espoliados. Isto nos leva a corroborar a ideia de que grande parte das construções discursivas são sobre a escola e não da escola, o que leva os indivíduos a criarem expectativas acerca da instituição escolar que, muitas vezes, não serão alcançadas em virtude da ausência de condições materiais, entre outras.

Com base nessas concepções, as legislações, diretrizes e orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão central de gestão da educação, foram reproduzidas pelos outros entes federados, como estados e municípios, que, assim como o governo federal, redesenhou suas políticas com base no modelo proposto. Em parte a renovação parece estar assentada no mesmo viés da meritocracia, que constituiu talvez a mais importante política redistributiva da sociedade democrática. Mas, como política redistributiva, há já algum tempo que a escola parece ter ficado presa a um discurso de crise, que a impossibilitou de desenvolver-se, segundo o princípio de desenvolvimento delimitado pelos interesses do capital. A sua renovação depende da sua capacidade de descentralização, da sua assunção de lógicas de desenvolvimento que não sejam restritas à lógica da cidadania atribuída, isto é, à lógica política que faz depender diretamente o exercício de direitos e de deveres dos indivíduos e dos grupos à configuração nacional da sua cidadania.

Os discursos em voga das políticas, a partir do período de reforma, ainda são audíveis nos documentos mais recentes, tais como os que elegemos para a análise. O que devemos salientar é que os aspectos econômicos assumem a centralidade em detrimento dos aspectos políticos e sociais, as questões próprias do campo educativo migram para o econômico, de modo tão contundente que os contornos do desenho de escola desejado e requerido

alinham-se as perspectivas do mercado produtivo, como veremos a seguir.

### **Políticas de escola nos documentos curriculares locais: delineamentos e contornos da distribuição de conhecimento**

O primeiro documento curricular publicado em 2000 intitulou-se *Seqüência Didática* e apresentou o currículo como um território prático sobre o qual se podia discutir, investigar, mas, primeiro de tudo, no qual era preciso intervir. Essa intervenção estava ancorada no estabelecimento de habilidades e de competências possíveis de serem desenvolvidas e ampliadas no transcorrer dos níveis, das séries e das diferentes disciplinas propostas. Com isso, fortalecia a perspectiva de integração entre as modalidades: educação infantil, primeira e segunda séries do ensino fundamental, considerando os conteúdos mínimos como 'únicos', oportunizando a cada professor adequações, aprofundamentos, respeitando-se a realidade escolar.

O documento identificou a escola como "[...] espaço da produção do conhecimento sistematizado e, sem perder de vista sua contextualização histórica e cultural, atuaria como coadjuvante da transformação social". Para tanto, apontava "[...] a necessidade de respeito pelas formas de expressão oral trazida pelos alunos, de suas comunidades [...]" (CAMPO GRANDE, 2000, p. 7), sendo fundamental esclarecer que a apropriação da variedade culta não deveria menosprezar nem reforçar a trazida por eles.

Em Bourdieu (1992), encontramos a ideia de que a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais, onde o legado econômico de cada agente é transformado em legado cultural. O que parecia interessar a esse desenho de escola era saber o que os alunos já possuíam de conhecimento, ou seja, aquilo que aprenderam com a família. Nesse espaço, portanto, havia um julgamento das habilidades trazidas pelos alunos de sua convivência familiar, colocando em desvantagem aquele aluno que não possuísse os códigos necessários para conviver nesse espaço-escola. Isso reduziria a escola a um lugar em que os mecanismos de reprodução da desigualdade se perpetuariam.

Quanto à distribuição dos conhecimentos, instalou um alinhamento direto à necessidade do

conteúdo, que determinava a escolha metodológica para que houvesse maiores e melhores possibilidades da sua construção e aquisição. Para fazer um exame daquilo que era tido como um conhecimento oficial, era necessário rever o conjunto de valores, ações e crenças que se encontrava fora da escola, criando uma articulação entre a ordem social e o lugar da escola nesse processo de maximização da igualdade econômica, social e cultural.

Em 2003, essa mesma rede publicou o documento intitulado *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries* que, ainda, parecia estar conectado ao modelo implantado pela *Sequência Didática*, publicada em 2000. O maior destaque é dado aos conteúdos como meio para o desenvolvimento amplo do saber do aluno, por abrirem possibilidades de desenvolvimento de capacidades que permitem usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Para tanto, apresenta como caminho teórico a valorização da escola, o compromisso dos profissionais, a instrução e o ensino como instrumentos de humanização, com uma prática pedagógica alicerçada em uma visão crítica.

Nesse contexto, a organização da distribuição dos conhecimentos, pelas diferentes áreas disciplinares que compõem o currículo, se dá em uma distribuição semestral dos tempos de ensino-aprendizagem, por meio da identificação de noções, conceitos, habilidades e competências, acrescidos de parâmetros de desempenho para a passagem de uma série a outra.

A identificação de noções e conceitos está assentada em proposições de conteúdos para o alcance dos objetivos delineados nas diferentes áreas, por meio de localizações de procedimentos de ensino. Já as habilidades e competências, cuja dissociação se mostra um exercício muito difícil, se configuram como indicadores dos processos avaliativos para os quais as habilidades parecem ser consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades.

Sob esta perspectiva, é possível analisar os conhecimentos escolares “[...] como tendo se constituído como legítimos e tendo se convertido em saberes dominantes, não por serem ‘em si’ superiores, versões mais ‘refinadas’ e científicas’ da realidade” (KNIJNIK, 1996, p.113).

Trata-se do reconhecimento da ‘legitimidade’ conferida arbitrariamente aos conteúdos culturais selecionados (para compor o currículo escolar) pela sociedade dominante a serviço de sua reprodução e continuidade. De certa forma, uma dose de relativismo cultural está na base desse enfoque, pois reconhece que os conteúdos culturais produzidos pelos diferentes grupos (sociais e/ou étnicos) não são, do ponto de vista das ‘ciências’ (Linguística, Matemática, Antropologia), nem melhores, nem piores.

As considerações de Bourdieu (1983, 1998, 2005) sobre os mercados de bens simbólicos e linguísticos evidenciam que, conforme as determinações dos grupos dominantes na sociedade, determinados tipos de capitais (linguísticos, culturais) adquirem legitimidade em detrimento de outros. O valor destes capitais nos mercados de bens simbólicos está diretamente relacionado à posição ocupada por seus usuários cujo estatuto de ‘dominantes’ ou ‘dominados’ é dado por sua localização no espaço social quanto ao volume ou composição de capital (econômico, cultural, social).

A questão é que, no mercado dos bens simbólicos, aqueles bens legitimados arbitrariamente e dissimuladamente (pela ocultação da sua base material e da sua própria arbitrariedade) pelos grupos dominantes têm seu valor para a mobilidade social dos indivíduos ou grupos e precisam ser apropriados estrategicamente como instrumentos de ‘luta’.

Sob esta perspectiva, no processo de legitimação de bens simbólicos se exerce, nos termos de Bourdieu, a ‘violência simbólica’. E assim:

A violência simbólica [...] é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, segundo as formas, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada [...]. A força da forma [...], é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente, fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral (BOURDIEU, 1990, p. 106 *apud* KNIJNIK, 1996, p. 100).

Dessa forma, no processo de reprodução cultural, os grupos dominantes definem o que conta como cultura legítima, como valores legítimos pela imposição ou violência simbólica do arbitrário cultural que é legitimado. Esse processo tem na sua origem uma relação de força material e econômica que alimenta a força simbólica e opera a dissimulação ou 'ocultamento' da arbitrariedade no processo de legitimação.

Sob esse entendimento, é preciso evitar a perspectiva culturalista em que os conteúdos culturais tenham um valor em si por serem considerados universais ou, por outro lado, por pertencerem a grupos específicos. É preciso atentar para o atual modelo de sociedade (capitalista) neoliberal onde impera a lei dos mercados (econômicos e simbólicos), da concorrência e da herança (econômica e cultural) e, ao questionar o currículo, considerar as relações de poder e dominação impostas pela sociedade atual, na qual alguns conteúdos já estão eleitos como legítimos, mais valiosos ou 'poderosos' (BOURDIEU, 1983, 1998, 2005; YOUNG, 2007).

É preciso pensar em uma educação que desoculte as relações de poder e legitimação no interior do currículo, mas é igualmente necessário não privar os grupos específicos da aquisição/apropriação de capitais culturais/simbólicos que têm valor (para a mobilidade social dos indivíduos ou grupos ou para servirem de 'instrumentos de luta' política) no mercado dos bens simbólicos instituído pela hegemonia dos grupos dominantes.

"A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] incluído em diferentes domínios" (YOUNG, 2007, p. 1295). Este conhecimento 'poderoso', para a maioria, "[...] não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade" (YOUNG, 2007, p. 1294).

Em 2008, apresentou-se um novo documento, que se encontra em uso na rede, com o objetivo de dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Tais objetivos davam forma a uma educação que "[...] valorize a potencialidade de todos os alunos, a capacidade que eles têm de aprender e (re)elaborar conhecimento, de ver na sociedade o que se passa, mesmo que pelo olhar sincrético do senso comum" (CAMPO GRANDE, 2008, p. 23).

O último documento analisado, intitulado *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (1º e 9º ano do Ensino Fundamental)*, do ano de 2008, começou a ser organizado em 2005, com vistas a dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores tendo como premissa básica a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

A elaboração do referido documento contou com a participação dos professores dessa rede, oportunizada em encontros para estudos. Nesses encontros apresentavam-se sugestões que eram objetos de análise e sistematização pelos técnicos da Coordenadoria-Geral de Gestão de Políticas Educacionais. Tal exercício procurou garantir que permanecesse a essência do currículo pensado pelos profissionais educadores da Rede.

Com a promulgação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, houve, portanto, a necessidade de se fundamentar o referido documento em novos aspectos teóricos, metodológicos e organizacionais, visando atender aos pressupostos dessa legislação. Entre esses aspectos, nesse documento, estão presentes a busca da totalidade social e histórica da formação do cidadão, compreendida como uma educação que oportuniza aos estudantes entenderem o funcionamento dos valores cultural, estético, político e econômico da sociedade da qual fazem parte, e, conforme o nível de compreensão, em consonância com a política de educação do município de Campo Grande.

Para tanto, são descritas várias situações que evidenciam o motivo da implantação do ensino de nove anos nas escolas.

A prefeitura Municipal de Campo Grande tem como uma de suas metas prioritárias a qualidade da educação que oferece aos seus municípios, e por meio da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, implementa e desenvolve ações que propõem subsidiar o trabalho docente e, conseqüentemente, favorecer a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (CAMPO GRANDE, 2008, p. 21).

À escola está proposta uma educação que valorize a potencialidade de todos os estudantes, dando ênfase aquele que é visto como um ser que necessita e tem capacidade de aprender e (re)elaborar conhecimento, de ver na sociedade

o que se passa, mesmo que pelo olhar sincrético do senso comum. Cabe também à escola ajudar as crianças, jovens e adultos a sistematizarem os seus conhecimentos para que a aprendizagem seja significativa e uma ferramenta somativa aos eventos de transformação da sociedade.

Portanto, toda organização da escola gira em torno desse currículo, tendo, como ponto de partida, o propósito de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em todos os anos do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE, 2008, p. 27).

O conhecimento é dividido numa perspectiva de itinerários científicos e culturais e não temas transversais, uma vez que a substância desse documento são todas as temáticas sociais que precisam ser estudadas e discutidas, conforme as necessidades a serem sanadas pelas pessoas em espaços e tempos determinados historicamente.

A junção da Ciência e da Cultura, segundo o discurso curricular, torna-se a matriz impulsionadora da integração do horizontal e vertical do currículo do ensino fundamental, numa relação intrínseca entre educação e sociedade. Assim, o fundamento que dá unidade a este currículo é a concepção de que a humanização do ser humano é o princípio e o fim da sociedade, produzida historicamente. A produção de uma sociedade humanizada depende, entre outras coisas, da democratização do acesso ao conhecimento.

Os conhecimentos precisam ser entendidos como um poderoso instrumento de resolução de problemáticas vivenciadas na sociedade, em especial as de cunho capitalista. Para isso, os cidadãos devem estar 'conscientes' de que esta lógica capitalista ou de crescimento pessoal, é impulsionadora de progressos econômicos coletivos, o conhecimento científico precisa estar embasado cientificamente com vistas ao desenvolvimento de 'bons' formadores de opiniões.

### Considerações finais

Tomando-se por base os desdobramentos desenhados, os documentos oficiais parecem elaborar, disseminar e naturalizar ideologias que cooperam com o projeto de desenvolvimento requerido pelas demandas do capital. A organização curricular caracteriza-se como

veículo para a efetivação do projeto social educativo que tem por função selecionar, sistematizar e distribuir o conhecimento eleito como necessário.

Para Gimeno Sacristan (2006, p. 31), "reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora em algo, que lo transforma (cambia de forma)." Em tese, as reformas dos anos 1990 teriam por princípio desempenhar o papel inovador, não obstante nota-se que elas estavam voltadas muito mais para a conservação, do que para uma renovação estrutural.

Em que pesem as diferenças entre os documentos da rede municipal, no que tange às suas fundamentações e proposições teórico-metodológicas, percebemos semelhanças na interpretação e consolidação da necessidade de um documento curricular. Essa interpretação se assenta na ideia de que eles, independentemente dos anos de sua produção e das condições concretas de existência no processo de escolarização e escolaridade, estruturam e refletem o conhecimento oficial que intencionalmente deve garantir uma determinada funcionalidade das escolas, uma determinada regulação social.

Os conhecimentos e as disciplinas que os estruturam e pretendem distribuir estão asseguradas por meio de um conjunto de 'instrumentos pedagógicos', entre os quais podemos destacar a noção de aluno, a relação entre esse e o professor, os objetivos, traduzindo desejos e aspirações que fundamentam seu tom ideológico.

Entendemos que documentos curriculares produzindo uma cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, estão diretamente relacionados com os tipos de estudantes e com a forma pelas quais fazem uso do tipo de conhecimento que é estratificado socialmente e que representa conflitos mediante os quais torna-se possível a compreensão das funções econômicas e culturais das escolas.

Para superar a identidade de 'local de ensino de conteúdos' e se transformar em espaço para a consideração ampla e humanamente abrangente onde caiba o indivíduo para além do aluno, a concepção de escola deve ancorar-se em princípios democráticos,

[...] que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento –

# Imagens da Educação

criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura (BRASIL, 2007, p. 7).

Também é necessário entender a escola como

[...] um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de 'cruzamento de culturas' (Pérez Gómez, 1998). A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 35).

Apenas por meio desse entendimento pode-se propiciar o diálogo entre o desempenho escolar e as vivências dos indivíduos na configuração da escola, haja vista que os delineamentos culturais dos alunos se dão, maciçamente, fora da escola, mas têm nela um espaço de cruzamento. Segundo o próprio documento, as preocupações curriculares devem ir além do oferecimento de informações. Devem centrar-se na distribuição e construção de conhecimento, na elaboração de conceitos afim de que todos possam aprender, “[...] descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos” (BRASIL, 2007, p. 7).

Sabemos que os elementos reunidos até este momento são incipientes para saturar um conceito que figure o desenho de escola esboçado nos documentos curriculares, no entanto, trabalhamos com eles numa perspectiva de hipóteses a fim de abrir possibilidades para que aquilo que ainda está obscuro se revele e se constitua no denso desta categoria de análise.

## Referências

- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo, Ática, 1983. p. 46-81.
- \_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo, Ática, 1983. p. 83-104.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126.
- \_\_\_\_\_. Entrevista a Yvette Delsault: sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, v. 17, n. 1, p. 175-210, jul. 2005.
- BRASIL. Apresentação. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 5-8.
- CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Seqüência Didática.** Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Referencial curricular da Rede Municipal de ensino do 1º ao 9º ano.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2008.
- FRIGOTTO, G. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 129-136, mai./ago. 2009.
- GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos, SP; n. 3, p. 1-14, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. De las reformas como política a las políticas de reforma. In: \_\_\_\_\_. (Comp.). **La reforma necesaria:** entre la política educativa y La práctica escolar. Madrid: Morata, 2006. p. 23-42.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. v. 31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência:** educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares:** para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1998.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

ZANLORENSE, M. J; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. **Anais...**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. p. 1-25.

*Recebido em: 13/08/2013*

*Aceito em: 01/09/2013*