

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL E DA REGIÃO OESTE DO  
PARANÁ E AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990**

**AMILTON BENEDITO PELETTI**

**Cascavel, PR  
2012**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL E DA REGIÃO OESTE DO  
PARANÁ E AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelo discente Amilton Benedito Peletti como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

**Cascavel, PR  
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste**  
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

P442c Peletti, Amilton Benedito  
O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990 / Amilton Benedito Pelleti.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.  
126 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Bibliografia.

1. Educação – Políticas nacionais. 2. Política educacional - Brasil. 3. Currículo – Cascavel (PR). 4. Currículo – Região Oeste do Paraná. I. Zanardini, Isaura Monica Souza. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 305.98162

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL E DA REGIÃO OESTE  
DO PARANÁ E AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990

Autor: Amilton Benedito Peletti

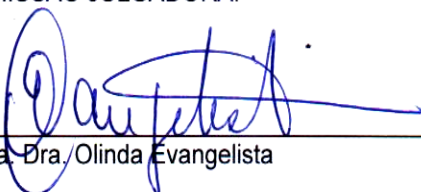
Orientadora: Isaura Monica Souza Zanardini

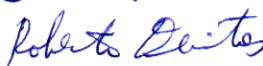
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Amilton Benedito Peletti aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

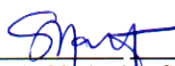
Data: 01/03/2012

Assinatura:   
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Olinda Evangelista

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sonia Maria dos Santos Marques

## AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

À professora Isaura Monica Souza Zanardini, pelo respeito às minhas dificuldades e limitações, além, é claro, pela incisiva e competente orientação que tornou possível a concretização desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, pelas contribuições durante o cumprimento dos créditos.

Aos colegas do Mestrado em Educação, com quem compartilhei momentos de aprendizado, amizade, angústias e felicidades.

Aos professores Dra. Olinda Evangelista, Dr. Roberto Antonio Deitos e Dra. Sônia Maria dos Santos Marques, por gentilmente aceitarem comporem a banca e pelas valiosas contribuições.

À Sandra Köerich, da secretaria do Programa do Mestrado, pela atenção dispensada.

Aos meus pais, Domitilo e Fátima, que, mesmo com muitas dificuldades, sempre zelaram pela educação escolar dos filhos.

À minha esposa Eleusy e minhas filhas Eloise e Louise, pelo carinho, amor, dedicação e apoio dispensado durante a realização deste trabalho e em todos os momentos.

***Elogio da Dialética***

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.  
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.  
Só a força os garante.  
Tudo ficará como está.  
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.  
No mercado da exploração se diz em voz alta:  
Agora acaba de começar:  
E entre os oprimidos muitos dizem:  
Não se realizará jamais o que queremos!  
O que ainda vive não diga: jamais!  
O seguro não é seguro. Como está não ficará.  
Quando os dominadores falarem  
falarão também os dominados.  
Quem se atreve a dizer: jamais?  
De quem depende a continuação desse domínio?  
De quem depende a sua destruição?  
Igualmente de nós.  
Os caídos que se levantem!  
Os que estão perdidos que lutem!  
Quem reconhece a situação como pode calar-se?  
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.  
E o 'hoje' nascerá do 'jamais'.  
*Bertolt Brecht*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as mediações, alinhamentos e contradições entre os pressupostos que orientam o currículo adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel (SEMED) e o currículo elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e os pressupostos teóricos e ideológicos exigidos no contexto da Reforma da Educação Básica na década de 1990, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para o desenvolvimento da análise, consideramos as transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas da sociedade capitalista do final do século XX, com o intuito de demonstrar que essas mudanças, longe de significarem rupturas, resultam da capacidade de rearticulação do capitalismo. No decorrer da pesquisa, procuramos destacar que essas transformações apóiam-se na ideologia da globalização e da pós-modernidade. É nesse contexto de transformações sem ruptura da sociedade capitalista que são engendradas as reformas do Estado, da educação e do currículo escolar implementadas no Brasil a partir da década de 1990. No que se refere à reforma da educação e do currículo escolar, procuramos apresentar elementos que comprovem que estas, ao mesmo tempo em que resultam da reforma do Estado, dão-lhe sustentação, pois a justificativa apresentada no âmbito da reforma é a de que uma nova sociedade exige um novo homem e uma nova educação, e, portanto, um novo currículo. Verificamos que o processo de reformas implementadas no Brasil está impregnado de objetivos ideológicos, com o pretexto de promover o respeito às diferenças, a tolerância e o pluralismo, a fim de resguardar de qualquer crítica um modelo de sociedade assentada sobre a exploração. No entanto, isso não ocorre de forma harmoniosa, pois os interesses antagônicos presentes na sociedade manifestam-se também na proposição de alternativas ao pensamento hegemônico do grupo que detém o poder material. Nesse sentido, tratamos do processo de construção, bem como dos pressupostos teóricos de duas propostas curriculares que buscam se colocar de maneira crítica e contra-hegemônica, pautando-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético. Trata-se do Currículo para a Escola Pública do Oeste do Paraná (2007), cuja elaboração foi coordenada pela AMOP, e o Currículo para a Escola Pública do Município de Cascavel (2008), que teve sua elaboração coordenada pela Secretaria Municipal de Educação. Com a análise de tais propostas, procuramos investigar as possíveis mediações, alinhamentos e contradições que se estabelecem em relação aos pressupostos teóricos e ideológicos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

**Palavras-chave:** Currículo, Políticas de Educação, Estado, Reforma.

## ABSTRACT

This study aims at analyzing the mediations, positions and contradictions presented among the assumptions which guide the curriculum selected by the Municipal General Office of Education of Cascavel (SEMED) and by the Association of Municipalities of Western Paraná (AMOP) with the theoretical and ideological assumptions set at the event of the Basic Education Reform in the 1990s expressed in the National Curriculum Guidelines and in the National Curriculum Parameters. When it comes to the development of the analysis, the social, political, economic and ideological changes in the capitalist society at the end of the twentieth century are considered with the intention to point out that these changes do not mean some kind of rapture, they are seen as an effect descendant from the capacity of the capitalism reorganization. In the course of research developing, it was brought out that these social changes are found in the globalization ideology and in the post-modernity ideology. In this changing context, without the rapture from the capitalist society of, are engendered the State reforms, the Education reforms and the School Curriculum reforms which have been implemented in Brazil since the 1990s. Regarding both the Education and the School Curriculum reform, this survey seeks to present elements which prove that these movements result from the Estate reform, and simultaneously, they give sustentation to the body politic, for the justification presented at the scope of the Reform is that a new society requires a new man and a new education, therefore, a new curriculum. It is believed that the Reform process implemented in Brazil is full of ideological objectives, intending to promote respect to differences, to tolerance and to pluralism, in order to protect, from any criticism, a society model established from exploration. However, this does not occur in a harmonious way, once the contradictory interests found in society come about with the intention of alternatives to the hegemonic thinking of the group who detain the material power. In doing so, the construction process, as well as the theoretical assumptions from two curricular proposals are shown, once they aim at showing in a critical and counter-hegemonic manner and, also, at focusing on the dialectical historical materialism assumptions; these are the Western Paraná Public School Curriculum (2007), created under AMOP coordination, and the Curriculum for Public Schools in the Municipality of Cascavel (2008), which was elaborated by the Municipal General Office of Education. With the analysis of both proposals, it is thought to investigate the possible mediations, positions and contradictions established with the theoretical and ideological assumptions expressed in the National Curriculum Guidelines and in the National Curriculum Parameters.

**Key-words:** Curriculum, Politics of Education, State, Reform.



## LISTA DE SIGLAS

- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
- ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CIE – Conferência Internacional de Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EB – Educação Básica
- EUA – Estados Unidos da América
- FAG - Faculdade Assis Gurgacz - Cascavel/PR
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- MEC – Ministério da Educação
- NEI – Núcleo de Estudos Interdisciplinares
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROFIC – Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
- SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação - Cascavel/PR
- UEM – Universidade Estadual de Maringá
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	ix
<b>I INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 O Objeto de Estudo.....	12
1.2 Considerações sobre política, educação e sociedade .....	14
1.3 Organização do estudo .....	18
<b>II As reformas do Estado e da Educação Básica implementadas no Brasil na década de 1990: pressupostos para análise</b> .....	22
2.1 Considerações acerca do capitalismo no final do século XX .....	22
2.2 Considerações sobre a reforma do Estado e da Educação Básica .....	27
<b>III As implicações da reforma do Estado e da educação para a reforma curricular</b> .....	49
3.1 Reflexões acerca da pós-modernidade.....	49
3.2 Currículo e conhecimento .....	56
3.3 As DCNs e os PCNs e a reforma curricular brasileira implementada na década de 1990 .....	61
3.4 PCNs e DCNs: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade.....	77
<b>IV Os currículos do município de Cascavel e da AMOP: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade</b> .....	83
4.1 Descrição do processo de elaboração e implementação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.....	83
4.2 Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade .....	95
4.3 Descrição do processo de elaboração e implementação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel – Ensino Fundamental – anos iniciais.....	99

4.4 Currículo do Município de Cascavel: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade .....	107
<b>V CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
<b>VI REFERÊNCIAS</b> .....	118

## I INTRODUÇÃO

### 1.1 O Objeto de Estudo

Antes de apresentarmos nosso objetivo de estudo, queremos indicar, mesmo que de forma breve, o “percurso” realizado no que diz respeito ao projeto de pesquisa apresentado ao exame de seleção e à reorganização que o projeto inicial sofreu em decorrência do cumprimento de alguns créditos, e, principalmente, após os primeiros encontros de orientação e o exame de qualificação.

O projeto apresentado à banca de seleção para ingresso no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação tinha como objetivo analisar o currículo elaborado para o município de Cascavel, no ano de 2008, e para a Região Oeste do Paraná, no ano de 2007, para as séries iniciais, mais especificamente, intentava-se abordar sua componente de História, confrontando com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o livro didático de história, buscando identificar até que ponto essas propostas, no que tange ao Ensino de História, convergem ou se distanciam. Em outras palavras, a pretensão era analisar as contradições e/ou alinhamentos estabelecidos, no que se refere à concepção de história, entre os currículos regionais e as orientações curriculares nacionais. O intuito era compreender os limites e as possibilidades dos currículos regionais frente às políticas educacionais nacionais, no sentido da superação de práticas pedagógicas ecléticas e fragmentadas.

Após as primeiras orientações, o projeto foi reformulado e passou a ter como objetivo a análise da concepção de história presente nos currículos regionais, a fim de investigar as divergências e convergências em relação aos conhecimentos exigidos no contexto da Reforma da Educação Básica na década de 1990. Nesse novo projeto, intentava-se confrontar a concepção de história presente no Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Cascavel (2008) e no Currículo Básico para Escola Pública Municipal (2007), elaborada e coordenada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), com as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Tomando como referência as Políticas Educacionais que sustentam a Reforma da Educação Básica na década de 1990, ou dela resultam, visava-se à investigação dos conhecimentos exigidos na Reforma da Educação

Básica, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas DCNs e nos currículos de Cascavel e da AMOP, bem como os limites e as possibilidades de tais documentos frente à Reforma da Educação Básica.

No processo de amadurecimento e revisão do recorte de estudo, de modo particular a partir do Exame de Qualificação, e diante da dificuldade que enfrentaríamos para analisar os conhecimentos exigidos pelas proposições curriculares com base apenas numa análise documental, nosso objetivo foi recomposto.

Desse modo, o objetivo que orientou a realização do trabalho consistiu em analisar as possíveis mediações, alinhamentos e contradições existentes entre os pressupostos que orientam o currículo adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel (SEMED) e o currículo elaborado pela AMOP para a região Oeste do estado do Paraná e os pressupostos teóricos e ideológicos exigidos no contexto da Reforma da Educação Básica na década de 1990, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para o desenvolvimento do trabalho, entendemos como necessária a análise do contexto político, social, econômico, cultural e ideológico dos currículos sob análise.

A pesquisa desenvolvida tem como origem as discussões iniciadas no ano de 2005 na rede municipal de ensino do município de Cascavel e na Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), coordenadas pela AMOP, em torno da elaboração de um currículo para os anos iniciais do ensino fundamental.

A proposta, na visão do grupo que estava à frente das discussões, deveria romper com práticas ecléticas, na medida em que definiria um método claro de trabalho, apresentando proposições teórico-metodológicas que explicitariam a concepção teórico-ideológica.

O interesse em pesquisar a questão curricular decorre desse fato e da minha atuação como docente dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Cascavel/PR. A experiência oportunizou a participação, em alguns coletivos de discussão no interior da escola e também de discussões em torno das sugestões de alterações do texto preliminar. Esse envolvimento ocorreu mais assiduamente nas discussões ocorridas no interior da escola onde trabalhava, considerando os limites “impostos” pelo processo de elaboração e discussão.

No ano de 2006, o município de Cascavel, que participava do processo de elaboração do currículo no âmbito da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, retirou-se do grupo e iniciou um processo de discussão para a construção de um currículo próprio, com a organização de grupos por área do conhecimento e a realização de estudos nas escolas para fundamentar a proposta curricular. Dessa forma, mesmo o município de Cascavel fazendo parte da região Oeste do Paraná, não segue o currículo elaborado para a região<sup>1</sup>, uma vez que a rede municipal de educação conta com proposta curricular própria.

As discussões propostas pela AMOP resultaram no currículo elaborado para a região Oeste do Paraná, concluído no ano de 2007. O município de Cascavel apresentou a sua proposta curricular em 2008, declarando como método de orientação e fundamentação teórica o Materialismo Histórico Dialético.

Evidenciamos, no decorrer da pesquisa, que os dois currículos, o do município de Cascavel e o da região Oeste do estado do Paraná, têm em vista a perspectiva crítica a partir da elaboração de propostas curriculares que evidenciam a escola como um elemento que poderá contribuir para a transformação social. Nesse sentido, suas proposições seguem em direção oposta às apresentadas pelos PCNs, cujas orientações indicam que cabe à escola a função de formar indivíduos adaptados à realidade.

## **1.2 Considerações sobre política, educação e sociedade**

No processo de pesquisa, compreendemos que a elaboração de uma proposta curricular, seja local ou regional, não está desvinculada das políticas educacionais implementadas em âmbito nacional, e, ainda, que, quando nos referimos à currículo, este é considerado como resultado de uma seleção, ou seja, na sua elaboração selecionam-se quais conhecimentos e saberes irão constituí-lo.

Zanardini (2004, p. 7), discorrendo sobre a origem etimológica da palavra currículo, explica que “[...] a noção de currículo, tão somente enquanto um conjunto de normas e regras pré-estabelecidas [...] talvez esteja ligada a origem etimológica da palavra currículo, que parte do termo latino *Scurrere*, e refere-se a curso, ou correr”. Coadunamos com o autor quando defende a ideia de que “[...] é necessário

---

<sup>1</sup> Além de Cascavel, o município de Catanduvas/PR construiu currículo próprio.

ir além das origens etimológicas do termo, apreendendo seu conceito histórico, e as determinações que este termo engendra, [...] e desta forma adotar o currículo como construção social” (ZANARDINI, 2004, p. 7).

Nesse sentido, é preciso considerar que, ao se definirem os conhecimentos que comporão o currículo e aqueles que dele serão excluídos, ou seja, quais grupos terão voz e que serão silenciados, expressa-se também nessa construção as contradições presentes na sociedade, ou, como afirma Marx (1975, p. 92),

Os pensamentos das classes dominantes são, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, o mesmo será dizer que a classe, que é o poder material dominante na sociedade, também é o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe também por esse motivo dos meios da produção espiritual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideológica das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas sob a forma de pensamentos, portanto, as relações que fazem da classe uma classe dominante, e por conseguinte, os pensamentos do seu domínio. Os indivíduos que compõem a classe dominante e estão conscientes e pensam; na medida em que dominam, enquanto classe, determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que a determinam em todos os seus aspectos e que, portanto, dominam, entre outras coisas, enquanto seres pensantes, enquanto produtores de pensamentos, que fixam a produção e a distribuição dos pensamentos do seu tempo; que por conseguinte, os seus pensamentos são os pensamentos dominantes da época.

Desse modo, a questão curricular, assim como as políticas educacionais e a própria sociedade, serão compreendidas como espaço de contradições, de lutas pelo poder entre as classes que compõem a sociedade capitalista, as quais têm interesses antagônicos que se expressam das mais variadas formas, sendo, portanto, a educação e os conhecimentos por ela transmitidos também espaço de luta e contradições. Assim, para Zanardini (2004, p. 9), “[...] o currículo está longe de ser um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada de conhecimento, mas um componente cultural e particularmente educacional determinado socialmente”.

Nessa direção, é importante entendermos o processo pelo qual determinados conhecimentos, em detrimento de outros, são considerados como verdadeiros em determinada época, ou seja, por que razões tais conhecimentos foram considerados válidos. É preciso entender essa construção como resultado de

um processo de conflitos e lutas entre diferentes interesses, isto é, como produto de conflitos e tensões políticas e econômicas travadas na sociedade em cada momento histórico. Partimos, portanto, de acordo com Xavier e Deitos (2006, p. 68-69) da ótica de que

[...] o Estado e suas políticas sociais não são desvinculadas das condições econômicas, sociais e ideológicas que sustentaram e sustentam a configuração do poder econômico, político e ideológico estatal na forma de um corpo político vivo, e, portanto, representativo dos interesses em jogo e, mais do que isso, representativo das forças hegemônicas em um determinado momento histórico. Nesse mesmo rumo, compreendemos o Estado capitalista como a representação processual e contraditória de interesses de classes ou de suas frações, e como uma componente do próprio processo de acumulação de capital que não sobrevive sem a força da *mão estatal*, e, para que esse processo seja permanentemente alimentado, a forma assumida pelo Estado é uma de suas condições pilares.

Nessa linha de análise, considerando o Estado e o modo de produção capitalista, entendemos que “[...] a política social nada mais é do que uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto, das contradições que geram” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69). Assim, não há possibilidade de compreender a política social e, conseqüentemente, a política educacional isolada da dimensão do Estado capitalista, pois, conforme defendem Xavier e Deitos (2006, p. 69), isto “[...] só seria possível como alternativa socialmente concebida para satisfazer, como universalização, as necessidades sociais coletivamente produzidas”, o que exigiria outra forma de organização social, ou seja, uma sociedade não mais pautada nas relações capitalistas de produção.

Numa perspectiva liberal, a escola é vista como redentora da sociedade, sendo imprescindível ao bom funcionamento do modo de produção capitalista; mas, para tanto, assim como o capital, em determinados momentos, necessita se rearticular para manter a hegemonia, a escola, em seus elementos constituintes, também precisou ser “reformada” para atender às novas demandas impostas pelo capital desde a década de 1970, com a ascensão da chamada ideologia da globalização<sup>2</sup> e da pós-modernidade<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Para Neves (2010, p. 122), “[...] a globalização é concebida não apenas como a mundialização da produção e dos intercâmbios, mas principalmente como uma forma extrema de capitalismo, que limita



Nessa direção, no que tange à questão curricular, amparada na reforma do Estado e da educação implementadas no Brasil na década de 1990, há um apelo ao preparo dos indivíduos para a adaptação à sociedade, para o respeito ao pluralismo e às diferenças, orientação sustentada principalmente pelos novos conhecimentos que são exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos apresentados como propostas inovadoras.

Considerando tais elementos, torna-se imperioso, portanto, analisar a educação, bem como a sociedade, tendo em vista a gênese de tais proposições em seu movimento e contradições, pois, para Masson (2009, p. 25), “[...] isso significa que não se pode falar de educação em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais”.

Assumindo essa perspectiva de análise, entendemos que é na íntima ligação entre os ajustes estruturais<sup>4</sup> do capitalismo que devemos investigar os objetivos presentes na reforma da Educação, pois

A prioridade conferida à Educação, à primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigada no âmbito do ajuste estrutural e, mais amplamente, no escopo da ideologia da *globalização*. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia, tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países. Em contradição com a dinâmica concreta do mundo do trabalho, a Educação é concebida como o meio por excelência para melhores empregos e maiores salários, não apenas para uma minoria (como ocorre no mundo do trabalho real), mas para todos. Em suma, ‘é como se’ a Educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir (LEHER, 1998, p. 84, grifos do autor).

---

a atuação política no plano local, enquanto permite que a economia se organize mundialmente, sem controles mais efetivos”.

<sup>3</sup> A partir de Stemmer (2006), considerando que o termo *pós-modernismo* é de difícil precisão e comporta diferentes tendências, abrangendo diferentes correntes. Indicamos que, ao usar o termo *pós-modernidade*, estaremos nos referindo a uma agenda que engloba uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes. Portanto, usaremos o termo “pós-modernismo” para abranger uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes. Incluímos, entre outros, argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos (MORAES, 2004). Incluímos nessa concepção também o multiculturalismo (DUARTE, 2004).

<sup>4</sup> A esse respeito sugerimos, dentre outras, a leitura de Soares (2001).

É relevante considerarmos que, dado o caráter global do capital, as políticas educacionais, assim como outras áreas da política social<sup>5</sup>, de acordo com Silva (1999, p. 126), “[...] são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com a anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente, e, não sem resistências e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade”, ou então, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8),

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro lado, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

Dessa maneira, podemos inferir que, embora demonstrem as estratégias do Estado para a manutenção da sociedade capitalista, as políticas sociais são resultado dos conflitos e embates travados entre as classes sociais.

### **1.3 Organização do estudo**

Nosso estudo foi organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo, está a introdução geral do trabalho. Dividimos a introdução em três seções tendo em vista apresentar nosso objeto de análise, algumas considerações sobre política, educação e sociedade e a organização do estudo.

No segundo capítulo intitulado “As reformas do Estado e da Educação Básica implementadas no Brasil na década de 1990: pressupostos para análise”,

---

<sup>5</sup> A esse respeito, sugerimos ainda a leitura de Faleiros (1980), Vieira (1992) e Lombardi (2010).

dividido em duas seções, apresentamos questões históricas relacionadas à sociedade capitalista em seu movimento de rearticulação para manutenção e reprodução do capital. Procuramos demonstrar que, com a crise do modelo Fordista-Keynesiano, o capitalismo se rearticula baseado na ideologia da pós-modernidade e da globalização. Ao se rearticular, o capitalismo, para manter sua reprodução, exige que as instituições que o sustentam também se rearticulem por meio de reformas. Nesse ponto, que corresponde a segunda seção do capítulo, tratamos da reforma do Estado brasileiro e da forma como esta justifica a reforma da Educação Básica implementada no Brasil na década de 1990.

Para essas reflexões, nos utilizamos, além de autores que tratam da temática, de documentos<sup>6</sup> que serviram de base para a implementação de tais reformas, dentre os quais destacam-se: *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, elaborado pela UNESCO e que expressa os compromissos assumidos pelos países signatários da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; *Plano Decenal de Educação para Todos*, de 1993; *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, elaborado em 1995 pelo então Ministro da Reforma do Estado Bresser-Pereira; e, deste mesmo autor, *A Reforma Gerencial de 1995*; o Relatório de Jacques Delors intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado para a UNESCO; e o documento do Banco Mundial intitulado *O Estado num mundo em transformação*, que consiste em relatório sobre o desenvolvimento mundial de 1997.

No terceiro capítulo, intitulado “A implicações da reforma do Estado e da educação para a reforma curricular” dividido em quatro seções procuramos demonstrar como a reforma do Estado<sup>7</sup> e da educação, implementada no Brasil na década de 1990, propalou a necessidade de novos saberes, que, por sua vez, exigia um novo currículo, “adaptado” aos novos tempos, com vistas à formação de

---

<sup>6</sup> Para Evangelista (s.d., p. 9, grifos do autor), “[...] documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’. Como fontes de concepções permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição”.

<sup>7</sup> Sugerimos, a esse respeito, a leitura de Bresser Pereira (2001).

indivíduos que se conformem à realidade capitalista e busquem se adaptar a tal realidade, sem perspectivas de transformações. Em outras palavras, espera-se formar sujeitos adaptados à ideologia da pós-modernidade e da globalização, como se essa fosse a única alternativa possível, de modo a desconsiderar propostas contra-hegemônicas que emergem da luta incessante dos movimentos sociais contra a ordem capitalista.

No que concerne a essas reflexões, além dos autores que subsidiam nosso estudo, procuramos analisar dois documentos que julgamos centrais para a implementação por meio do Estado, de tais proposições educacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados, ou melhor, “lançados” em 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas em 1998, ambos com o objetivo professado de garantir conteúdos mínimos a nível nacional e, de servir como base para a elaboração de propostas curriculares dos estados e municípios, de modo a garantir a diversidade e a especificidade de cada estado, região e/ou município.

O quarto capítulo, intitulado “Os currículos do município de Cascavel e da AMOP: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade” também dividido em quatro seções, é dedicado à análise dos currículos regionais. Num primeiro momento apresentamos uma descrição do processo de elaboração e, posteriormente analisamos os pressupostos teóricos desses currículos, tendo em vista as mediações, contradições e/ou alinhamentos que se estabelecem entre os pressupostos teóricos adotados nos currículos elaborados para os anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Cascavel (2008) e para a região Oeste do Paraná (2007). Intenta-se ainda verificar os limites e as possibilidades de tais documentos, tomando como referência as Políticas Educacionais que sustentam a Reforma da Educação Básica na década de 1990, ou que dela resultam.

Finalmente, à luz das considerações feitas ao longo da exposição, discutimos os principais pressupostos que orientam os currículos, procurando analisar de modo particular como tais pressupostos expressam a relação entre currículo, conhecimento e sociedade.

No que diz respeito ao acesso às fontes pesquisadas para a descrição do processo de elaboração dos currículos de Cascavel e da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, torna-se relevante destacar que, no que tange ao processo de elaboração da proposta curricular do município de Cascavel, num primeiro momento, mantivemos contato com os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação

(SEMED), que nos encaminharam ao Setor Pedagógico, responsável pelo arquivamento dos documentos que dizem respeito à elaboração do currículo. Após contato com a diretora desse setor, esta definiu que duas pessoas da equipe pedagógica seriam responsáveis pela seleção das fontes disponibilizadas para a pesquisa. Após a seleção, começamos então os trabalhos, os quais, pelos motivos já citados, pautaram-se nas fontes selecionadas pela equipe pedagógica da SEMED.

Em relação ao acesso às fontes que dizem respeito ao processo de elaboração do currículo da AMOP, após contato com a pessoa responsável pelo Departamento de Educação, tivemos acesso às fontes: os textos utilizados e os relatórios de atividades de cada ano. A partir daí selecionamos aquelas que fazem referência ao processo de elaboração e implementação do currículo da região Oeste do Paraná.

## **II As reformas do Estado e da Educação Básica implementadas no Brasil na década de 1990: pressupostos para análise**

Tendo em vista a compreensão das proposições curriculares como parte de um conjunto de mudanças estruturais, nossa pretensão com o desenvolvimento deste capítulo é apresentar e discutir aspectos referentes às transformações ocorridas na sociedade no final do século XX<sup>8</sup>.

Para entender as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, dentre elas as políticas que atingem as propostas curriculares, entendemos como necessário compreender, mesmo que em linhas gerais, o movimento de transformações realizado na sociedade capitalista desde a década de 1970, já que a produção de tais políticas está articulada a questões econômicas, políticas, ideológicas e sociais.

Procuramos também apresentar uma análise/síntese do processo de reformas desencadeada a partir da década de 1990 para dar sustentação às novas “exigências” da sociedade capitalista. Neste sentido apresentamos as reformas do Estado e da Educação como resultado dessas transformações pelas quais a sociedade passa, servindo também para justificá-las, ou melhor, sustentá-las.

### **2.1 Considerações acerca do capitalismo no final do século XX**

Na análise de David Harvey (2009), as transformações da sociedade nas últimas décadas estão relacionadas à necessidade de superação de uma crise de superprodução localizada nos anos de 1970. Tais transformações seriam marcadas, sobretudo, pela passagem do fordismo à acumulação flexível. Essa mudança no paradigma de produção seria acompanhada por uma nova relação entre as categorias tempo e espaço<sup>9</sup> e por mudanças nas práticas culturais, políticas e

---

<sup>8</sup> A esse respeito, sugerimos a leitura de Harvey (2009), Antunes (2010) e Leher (1998), entre outros autores que abordam o assunto.

<sup>9</sup> Em relação ao tempo e espaço, Harvey (2009, p. 189) destaca que, de uma “[...] perspectiva materialista, podemos afirmar que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. [...] A objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço”.

econômicas. No entanto, essas transformações, segundo Harvey (2009, s/p), “[...] quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais de surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova”.

Diante dessa argumentação, apontamos para o fato de que as transformações que ocorreram têm como objetivo a reprodução da ordem capitalista, ou seja, agem no sentido de rearticular forças necessárias para a manutenção do sistema vigente, visto que, de acordo com Harvey (2009, p. 103),

A luta pela manutenção da lucratividade apressa os capitalistas a explorarem todo tipo de novas possibilidades. São abertas novas linhas de produto, o que significa a criação de novos desejos e necessidades. Os capitalistas são obrigados a redobrar seus esforços para criar novas necessidades nos outros, enfatizando o cultivo de apetites imaginários e o papel da fantasia, do capricho e do impulso. O resultado é a exacerbação da insegurança e da instabilidade, na medida em que massas de capital e de trabalho vão sendo transferidas entre linhas de produção, deixando setores inteiros devastados, enquanto o fluxo perpétuo de desejos, gostos e necessidades do consumidor se torna um foco permanente de incerteza e de luta. Abrem-se necessariamente novos espaços quando os capitalistas procuram novos mercados, novas fontes de matérias-primas, uma nova força de trabalho e locais novos e mais lucrativos para operações de produção. O impulso de realocação para locais mais vantajosos (o movimento geográfico do capital e do trabalho) revoluciona periodicamente a divisão territorial e internacional do trabalho, acrescentando à insegurança uma dimensão geográfica vital. A resultante transformação da experiência do espaço e do lugar é acompanhada por revoluções na dimensão do tempo, na medida em que os capitalistas tentam reduzir o tempo de giro do seu capital a um ‘ piscar de olhos ’.

Harvey (2009), ao empreender a análise sobre as transformações ocorridas desde a década de 1970, afirma que, devido às crises que ocorrem no sistema de acumulação capitalista, este necessita constantemente encontrar mecanismos para continuar se reproduzindo. Assim, o modelo de acumulação, até então baseado no fordismo-keynesianismo, “entrou em crise”. Nesse contexto, para se manter “vivo”, o capitalismo precisou buscar novas alternativas. O autor ora citado denomina esse conjunto de transformações de acumulação flexível, a qual baseia-se, sobretudo na produção em pequenos lotes e com alta produtividade, no controle a partir da

qualidade total e na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos produtos e padrões de consumo.

Esse conjunto de transformações tem como objetivo a superação da crise do sistema caracterizado como fordista-keynesiano, que predominou de 1945 (Pós-Segunda Guerra Mundial) até meados da década de 1970, expressando, de acordo com Leher, dentre outros aspectos, a ideologia desenvolvimentista que tinha como objetivo principal a manutenção da exploração capitalista:

A ideologia do desenvolvimento<sup>10</sup> é considerada aqui como uma ideologia dominante, produzida com o objetivo histórico de ‘manejar’ as tensões sociais decorrentes da pobreza que, conforme salientavam os teóricos do Departamento de Estado, é a ‘mãe do comunismo’, pois o subdesenvolvimento sem *algum* desenvolvimento gera instabilidade. Esta ideologia foi extremamente vigorosa, pois continha um poderoso esquema explicativo do crescimento econômico, ainda que à imagem e à semelhança do verificado na potência hegemônica (LEHER, 1998, p. 51, grifos do autor).

O fordismo-keynesianismo era baseado na rigidez, no controle do trabalho, na padronização da produção e, conseqüentemente, padronização no consumo de massa. No entanto, no final da década de 1960 e meados da década de 1970, o capitalismo engendrou um novo modelo para controlar as contradições inerentes ao sistema, o que indica a necessidade de rearticulação do capital.

O que estamos recuperando é que o modelo fordista keynesiano mostrou, como exposto, sua capacidade de resolver as contradições do modo de produção capitalista, rearticulando, ou melhor, reestruturando o modelo produtivo e seu respectivo arcabouço ideológico.

É considerando esse contexto que Leher (1998) indica a passagem da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização<sup>11</sup>, a qual demonstra a

---

<sup>10</sup> De acordo com Leher (1998, p. 50), “[...] o desenvolvimento é antes uma ideologia (Limoeiro Cardoso, 1978; 1997) produzida num contexto determinado: o pós Segunda Guerra, enquanto afirmação da hegemonia econômica e política dos EUA, e o deslocamento da *guerra fria* para países do chamado Terceiro Mundo. A ideologia do desenvolvimento tem como determinante a pujança econômica dos EUA, sobretudo como ideologia política, expressando relações sociais que ultrapassam as fronteiras nacionais. Esta ideologia condensa relações de domínio da potência hegemônica sobre as frações aliadas nos países industrializados avançados e, principalmente, sobre os agora denominados ‘países em desenvolvimento’”.

<sup>11</sup> Para Zanardini (2008, p. 61), “[...] a ideologia da globalização manifesta a ideia de uma realidade que não pode ser transformada, configurando-se enquanto uma situação frente à qual parece não haver outra atitude senão sua plena aceitação, principalmente no que diz respeito à aceitação das regras do mercado como reguladoras de todos os outros planos sociais”.



necessidade de mudanças nesse sentido para evitar a proposição de mudanças estruturais, ou seja, “[...] melhor seria dizer que a chamada ‘globalização’ é uma verdadeira ideologia da mudança sem transformação. [...]. No entanto, estas *mudanças* preservam os interesses do capital, às custas dos direitos do trabalho” (LEHER, 1998, p. 81, grifos do autor). É possível afirmar, segundo esse autor, que a chamada “globalização” é “uma ideologia exacerbadamente reacionária”.

Nesse contexto de superação do modelo fordista, além das transformações provocadas no mercado de trabalho e na forma de organização e controle do trabalho, são também observadas mudanças no modo de vida das pessoas, na maneira como pensam e se relacionam, na forma como produzem e consomem. Essa abrangência de transformações justifica-se pelo caráter dinâmico e totalizador do capital. Sobre esse aspecto, Harvey (2009, p. 307) afirma:

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo de vida.

Esse processo de reorganização das forças produtivas inclui um “novo” Estado e uma “nova” educação, já que seriam necessárias “novas instituições” e “novos homens”. O que observamos durante o percurso de realização da pesquisa, por meio do referencial teórico selecionado, é que, em âmbito mundial, tanto a reforma do Estado como a reforma da Educação Básica<sup>12</sup> foram justificadas “[...] ideologicamente pelos liberais por uma suposta crise nas instituições estatais e educacionais. Essa crise consistia, segundo o argumento neoliberal, na inadequação

---

<sup>12</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, Art. 21, a educação básica é, “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, sendo que a obrigatoriedade se dá dos 7 aos 14 anos. No entanto, de acordo com Figueiredo (2005, p. 21), “a expressão Educação Básica, utilizada pelo Banco Mundial/BIRD nos acordos/empréstimos concedidos ao Brasil, ora representa as séries iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), ora representa o Ensino Fundamental completo (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Portanto, a expressão Educação Básica, para o Banco Mundial/BIRD, não contempla o conjunto da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n<sup>o</sup> 9.394/96”.

dessas instituições às demandas das novas formas de produção capitalista” (HOTZ, 2010, p. 50). Ou, como assinala Deitos (2007, p. 47),

Com esse pressuposto, a reforma da política educacional, como uma componente da reforma do Estado, ganha a mesma dimensão exigida para o conjunto de mudanças empreendidas, econômica, social e institucionalmente, em inúmeros países, efetivamente realizadas em países latino-americanos e, particularmente, no Brasil. Portanto, a política educacional cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados.

Diante do exposto, entendemos ser necessário, para situar nosso objeto de estudo, tratar das Reformas<sup>13</sup> do Estado brasileiro e da Reforma da Educação, implementadas na década de 1990. Assim, empreendemos análise sobre os argumentos que perpassam o processo de reformas implementadas no Brasil, demonstrando como as transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas do capitalismo do final do século XX são utilizadas por teóricos liberais e neoliberais para justificar a necessidade de reformar as instituições sociais para atender o novo estágio do capitalismo. Apresentamos autores que criticam esse processo e apontam para o caráter ideológico tanto da “nova sociedade” e das “novas instituições”, como do “novo homem” defendido pelos defensores do atual sistema produtivo.

Compreendemos, portanto, que é nesse contexto de reestruturação/reorganização do capitalismo que emergem as “exigências” de Reformar o Estado para que este possa assegurar as condições necessárias para a reprodução das relações capitalistas.

---

<sup>13</sup> Tomando como referência Bobbio, Matteuci e Pasquino (2004, p. 1077), entendemos que reformar pode até significar “melhorar e aperfeiçoar, [...] mas nunca destruir, o ordenamento existente, pois considera valores absolutos da civilização os princípios em que ele se baseia [...]”. Na sociedade em que vivemos, esses valores e princípios estão ligados à sociedade burguesa capitalista. Portanto, apoiados em Mészáros (2005, p. 26), podemos dizer que reformas podem até desejar “remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista, sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados”, mas acaba por revelar-se numa construção ideológica, pois visam a atender e justificar os interesses do modo de produção vigente, expressando uma perspectiva de progresso dentro da ordem, contribuindo para a reprodução do capital, pois as determinações fundamentais do sistema capitalista continuam inalteradas. A respeito da ideia de Reforma, sugerimos, ainda, a leitura de Luxemburgo (1999) e Silva Júnior (2003).

## 2.2 Considerações sobre a reforma do Estado e da Educação Básica

Com base em orientações de organismos internacionais, é proposta no Brasil uma nova organização do Estado, dada a condição estratégica, pois, segundo Deitos (2010a, p. 2), “[...] para o Banco Mundial, o Estado é compreendido como um agente estratégico e fundamental para o processo social e econômico nacional e internacional”. Dessa forma, “[...] o Estado aqui entendido não pode ser compreendido fora do contexto econômico-social e ideológico como processo de sua própria constituição contraditória e permanente” (DEITOS, 2010b, p. 2).

Desse modo, como afirmado anteriormente, é a crise do modelo fordista-keynesiano, baseado na ideologia do desenvolvimentismo, ocorrido desde a década de 1970, que dá origem ao paradigma baseado na ideologia da globalização, a qual exige um novo modelo de instituições que possa sustentá-la.

Para Figueiredo (2007), a reforma do Estado brasileiro é concebida, portanto, como uma resposta à crise que se configurou a partir desta década. Nesse sentido, os argumentos de Luiz Carlos Bresser-Pereira, ex-ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)<sup>14</sup>, criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995), referindo-se à crise da década de 1980, indicam que a crise é consequência do funcionamento irregular do Estado, da falta de efetividade, do crescimento distorcido, dos altos custos operacionais, de endividamento e da incapacidade de adequação ao processo de globalização, ou seja, de reorganização do capital. Daí o fato de explicitarem em suas análises a reforma política, o ajuste fiscal, a privatização, a reforma do aparelho do Estado e das instituições públicas.

---

<sup>14</sup> Na introdução do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado e implementado pelo MARE, o então presidente Fernando Henrique Cardoso expressou que: “A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1995, p. 09). Já Bresser-Pereira afirma que a crise do Estado define-se então como: (1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no Terceiro Mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p. 15).

Para a sustentação desse “novo” modelo ideológico, portanto, é necessário que se realizem “mudanças” institucionais, que, de acordo com Figueiredo (2007), estão pautadas e/ou “sustentadas” pela ideologia da globalização. Conforme a autora, “[...] na década de 1980, e principalmente na de 1990, a globalização é a noção mais insistentemente evocada para justificar a inevitabilidade das reformas”. É nesse contexto que “[...] a educação, em particular, é considerada fundamental, na medida em que é acompanhada, pelo Banco Mundial, como uma das principais variáveis para impulsionar os países em desenvolvimento em direção à sociedade globalizada” (FIGUEIREDO, 2007, p. 57-58).

No que concerne à Reforma do Estado, compreendemos que esta articula-se aos ajustes estruturais que são impostos pelos organismos internacionais como forma do país superar a crise e se inserir na “nova” ordem mundial. Neves (2010, p. 143), criticando o projeto da Terceira Via<sup>15</sup>, afirma que, num mundo tão mudado,

[...] o Estado não pode ser mínimo nem máximo, mas, precisamente, um Estado forte, ‘gerencial’ ou ‘necessário’. Sua função é administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma ‘sociedade do bem-estar’ (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade comprometida com a renovação da cultura cívica da sociedade, a partir de uma arena social e política mais ampla.

Para isso, o Estado precisa ser remodelado em suas funções e em sua arquitetura, visando a aumentar a transparência de suas ações, a qualidade e a produtividade de seus serviços, de maneira ágil e flexível como é o mercado, seguindo as referências da ‘democratização da democracia’.

Desse modo, na década de 1990, essa reorganização é justificada por Bresser-Pereira (2001, p. 36), que apresenta a seguinte análise: “[...] os Estados modernos contam com três setores: o setor das atividades exclusivas do Estado, dentro do qual estão o núcleo estratégico e as agências executivas e reguladoras; os serviços sociais e científicos que não são exclusivos, mas que dadas as externalidades e os direitos humanos envolvidos, demandam, do ponto de vista

---

<sup>15</sup> De acordo com Neves (2010, p. 83), “[...] nessa perspectiva a sociedade civil vem sendo compreendida como sinônimo de ‘setor público não-estatal’ ou ‘Terceiro setor’. Vista como parte da estrutura social e com *status* próprio frente ao Estado e ao mercado, a ‘sociedade civil’ vem se tornando [...] alibi para o capitalismo – solucionando, a seu modo, os problemas da construção de uma sociedade democrática”.

técnico e ético, forte financiamento do Estado; e, finalmente, o setor de bens e serviços para o mercado”<sup>16</sup>.

Essas medidas se justificariam pela necessidade de modernização do Estado e estariam inscritas no processo de ajuste econômico, pautadas na redefinição de suas atribuições, com a elaboração de uma nova política, na qual os investimentos nos serviços públicos seriam reduzidos. O consenso expresso pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) de que o Estado deve oferecer os serviços essenciais básicos, de educação e de saúde, reforça a necessidade de atendimento às demandas imediatas, o que contribuiria para a estabilidade política e social e, ao mesmo tempo, criaria as condições mínimas favoráveis para que as políticas de ajuste econômico fossem implementadas (FIGUEIREDO, 2007). É, portanto, com a *crise da dívida* de 1982<sup>17</sup> que, segundo Leher (1998, p. 72-73),

[...] os países latino-americanos foram se submetendo ao ajuste estrutural neoliberal. Os EUA abandonaram a doutrina de desenvolvimento para todos em favor da doutrina segundo a qual os países pobres deveriam concentrar seus esforços em ‘economizar tanto quanto possível, como meio de honrar o serviço de suas dívidas e preservar seu crédito. A solvência, e não o desenvolvimento, tornou-se a palavra-chave’ (Arrighi, 1997, p. 271). Um número cada vez maior de governos do Terceiro Mundo ‘foi forçado ou induzido a desistir de seus esforços de desenvolvimento e

---

<sup>16</sup> Para Bresser Pereira (2001, p. 36), “[...] as atividades exclusivas são aquelas que envolvem o poder de Estado e que implicam um poder extroverso com relação ao Estado, na medida em que este, enquanto aparato, é a única organização com poder para regular não apenas os próprios membros da organização, mas os de toda a sociedade. São, assim, as atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas. Integram esse setor as Forças Armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos – as tradicionais funções do Estado – e também as agências, as quais o Parlamento delega diretamente e/ou através do presidente da República determinados poderes discricionários, em especial as agências reguladoras, as agências de fomento e controle dos serviços sociais (educação, saúde, e cultura) e da pesquisa científica, e a agência de seguridade social básica. [...]. Os serviços não-exclusivos são os serviços que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício de um poder extroverso, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Esse setor compreende especialmente os próprios serviços de educação, de saúde, de cultura e de pesquisa científica. Por fim, o setor de produção de bens e serviços é formado pelas empresas estatais”.

<sup>17</sup> De acordo com Figueiredo (2007, p. 59), “[...] a crise financeira internacional e a crise da dívida externa (1982) que atingiram os países periféricos, decorrentes da associação entre a elevação do preço do petróleo (1973-1979), a ação unilateral dos EUA de elevar taxas de juros (1979) e a revalorização do dólar pelo Banco Central norte-americano (1979), contribuíram para que os organismos multilaterais de financiamento, o FMI, o BIRD e o BID, assumissem a liderança no processo de renegociação da dívida dos países, por meio de uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas circunscritas aos Planos de Estabilização e aos empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais”.

estabelecer-se [...] numa posição subordinada na hierarquia global da riqueza<sup>18</sup>.

Essas reformas institucionais sustentam as transformações ideológicas implementadas no período, que, por sua vez, estão de acordo com a lógica do capital, pois é por meio dessas “metamorfozes” que o modo de produção capitalista supera as crises e mantém-se vivo. Assim, os defensores do neoliberalismo, de acordo com Leher (1998), “[...] se afirmam como os portadores da ‘verdadeira doutrina’ capitalista e **empreendem reformas neste modo de produção em crise estrutural; reformas estas que configuram, conforme alegam, uma nova Era, a da globalização**” (LEHER, 1998, p. 95, grifos nossos).

Outro aspecto importante a ressaltar é o fato de, tendo em vista a constituição dessa “Nova Era”, propor-se um modelo de Estado não mais interventor, mas gerencial. Com essa finalidade, no estágio atual do capitalismo, as reformas do Estado têm como tendência desmontar o Estado interventor tanto no que se refere às questões econômicas como às questões que dizem respeito às políticas sociais. Assim, o Estado propiciaria a expansão do mercado e de sua lógica, dada a universalização do capitalismo, introjetando, dessa maneira, a racionalidade mercantil na esfera pública. Isso evidencia que, na transição do fordismo para a nova fase histórica do capitalismo mundial, o Estado gestor “assume” o lugar do Estado de bem-estar social<sup>19</sup>, carregando em si a racionalidade empresarial de corporações internacionais, garantindo a reprodução do capital.

No Brasil, o documento que dá sustentação à Reforma do Estado empreendida na década de 1990 é denominado de “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” e foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o qual já mencionamos neste texto.

A justificativa apresentada no documento é a seguinte:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a

---

<sup>18</sup> A esse respeito, sugerimos a leitura de Williamson (1992), que propõe um “receituário” neoliberal para as reformas na América Latina.

<sup>19</sup> Insta ressaltar que no Brasil não tivemos Estado de bem-estar social, a exemplo do que ocorreu em países europeus e da América do Norte.

parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995, p. 9).

O documento *O Estado num Mundo em Transformação*, do Banco Mundial, revela que os mercados não devem ser substituídos pelo Estado, mas complementados por este, pois “[...] reconhece-se cada vez mais que um Estado efetivo – e não um estado mínimo – é essencial para o desenvolvimento econômico e social, **mais, porém, como um parceiro e facilitador do que como diretor**” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 18, grifos nossos). Os Estados devem, portanto, complementar os mercados, e não substituí-los. Diante disso, no que diz respeito ao Estado, “[...] é preciso, no contexto da crise estrutural do capital, reformá-lo, assim como a todas as práticas e instituições relacionadas a ele, incluindo suas formas de organização” (ZANARDINI, 2006, p. 69).

No documento base da reforma do Estado no Brasil, ou seja, o chamado Plano Diretor, tem-se também a definição de que a crise do Estado resulta de uma crise fiscal, do esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado e da necessidade de superação da forma de administrá-lo, isto é, de superação da administração pública burocrática.

É no conjunto dessa argumentação que se justifica, portanto, a necessidade de remodelação do Estado, e não de sua supressão, já que o Estado burguês é essencial para a manutenção do capitalismo (MÉSZÁROS, 2005). Trata-se de “desburocratizar” o Estado, tornando-o mais eficiente, gerencial. Ou, como aponta o relatório do Banco Mundial<sup>20</sup>,

[...] o desenvolvimento requer um Estado efetivo, que desempenhe papel catalisador e facilitador, incentivando e complementando as atividades das empresas privadas e dos indivíduos. Não há dúvida de que o desenvolvimento dominado pelo Estado fracassou. Mas também fracassou o desenvolvimento sem Estado, mensagem que se estampa claramente na agonia dos povos de países como a Libéria e a Somália, onde o Estado se desintegrou. A história tem

---

<sup>20</sup> De acordo com o documento do Banco Mundial, “[...] um Estado eficiente é vital para a provisão dos bens e serviços – bem como das normas e instituições - que permitem que os mercados floresçam e que as pessoas tenham uma vida mais saudável e feliz. Sem isso, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico como social” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 1).

mostrado repetidamente que um bom governo não é um luxo, mas uma necessidade vital. Sem um Estado efetivo, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico quanto social (BANCO MUNDIAL, 1997, p. III).

A respeito dessa intervenção dos organismos internacionais no conjunto de ajustes implementados no Brasil, Deitos (2010b, p. 11-12) afirma que “[...] as reformas implementadas aprofundaram os mecanismos e suportes estatais capazes de dinamizar uma estrutura política e econômico-financeira que favoreceu maior dinamismo ao processo de ajuste fiscal dos recursos estatais”. Isso demonstra, segundo o autor, “[...] que o Estado ocupa a função central no processo de controle social e reprodução do capital” (DEITOS, 2010b, p. 12).

No sentido de redefinir o papel do Estado, tornando-o não mais “diretor”, mas gerencial, e, acompanhando as “orientações” do Banco Mundial de que seja um “**facilitador**” ou um “**parceiro**”, a reforma do Estado no Brasil deve ser entendida “[...] dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17), com o objetivo de ocultar e isolar as “novas instituições” do exame popular.

Além do mais, e igualmente crucial para o Estado, temos o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão Pública, que tem como uma das suas características-chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar *contra* o Estado, mas *através* dele (DALE, 2010, p. 1104, grifos do autor).

O que se evidencia, por meio das justificativas e da própria implementação desse novo modelo de Estado – no qual se propõe a divisão do aparelho Estatal em quatro setores: “núcleo estratégico”, “atividades exclusivas”, “serviços não-exclusivos” e “produção de bens e serviços para o mercado” (BRASIL, 1995, p. 52-53) –, é a possibilidade de essa instituição reduzir seu papel no que diz respeito à execução e prestação direta de serviços, acompanhando a tendência de facilitador e parceiro, como sugere o Banco Mundial.

Nesse mesmo sentido, ou seja, na perspectiva de que é necessário reformar o Estado e as instituições que o compõem para atender às demandas exigidas a



partir das transformações pelas quais a sociedade passa no final do século XX, é proposta a reforma da Educação Básica, com o objetivo de formar um novo homem capaz de se adaptar à sociedade que se configura a partir dessas “mudanças”.

No que se refere à reforma da Educação Básica, de acordo com Figueiredo (2007), fica ainda mais evidente a influência que os organismos internacionais exercem sobre ela, pois,

Para justificar a necessidade das reformas nos sistemas de educação, o BIRD aponta as transformações que ocorreram nos últimos anos no mercado de trabalho, como consequência das reformas econômicas, da integração da economia mundial e dos avanços tecnológicos, entre outros. Segundo essa instituição, um dos desafios dos países em desenvolvimento, em relação aos seus sistemas educativos, seria a redução da distância entre a reforma das estruturas econômicas e a reforma educativa. Sustenta que, para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade, é necessário realizar mudanças no financiamento e na administração do sistema educacional (FIGUEIREDO, 2007, p. 58).

É possível, portanto, dizer que, assim como a reforma do Estado, a reforma da Educação está intimamente ligada à crise que o sistema capitalista enfrentou na década de 1970, com o esgotamento do modelo desenvolvimentista baseado no fordismo e no keynesianismo; e, assim, a educação assume importância como formadora de uma dada mentalidade.

O que se evidencia, portanto, é que, com a superação do modelo *keynesiano* e, por consequência, a afirmação do neoliberalismo como paradigma dominante, são apresentadas mudanças significativas para a Educação, exigindo-se novos arranjos institucionais. Nesse quadro, a educação ocupa lugar na agenda dos “homens de negócio”<sup>21</sup>, mantendo o caráter ideológico que a acompanhou em outros momentos da história, contribuindo, desse modo, com a reprodução do capital.

Nesse momento, observa-se também que há uma mudança de foco, ou melhor,

O deslocamento do debate educacional do âmbito pedagógico para o do “mundo dos negócios” é coetâneo da crise estrutural do

---

<sup>21</sup> Para Leher (1998, p. 67), o envolvimento dos “homens de negócios” na educação seria justificado pelo fato de que, segundo estes, seria possível realizar a distribuição de rendas não por mudanças de ordem econômica, mas por meio do investimento nas “necessidades básicas”, já que a concentração de rendas é um fator natural do desenvolvimento. É por meio dessa justificativa que a educação é incluída nas preocupações do Banco Mundial.

capitalismo, evidenciada na década de 1970 (Duménil e Lévy, 1996). Foram os desdobramentos dessa crise que reacenderam o debate acerca do valor econômico da educação, tornando-a uma questão obrigatória nas análises econômicas, sobretudo naquelas relacionadas à reestruturação produtiva, o futuro do trabalho e o crescimento econômico dos países pobres (LEHER, 1998, p. 9).

É nesse contexto, de acordo com Leher (1998, p. 9, grifos do autor), que “o Banco Mundial<sup>22</sup> inscreve a educação nas políticas de *aliviamento* da pobreza como ideologia capaz de evitar a ‘explosão’ dos países e regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista possibilidade da inclusão social”, pois a possibilidade de se empregar seria disputada por aqueles que estivessem qualificados, ou seja, estariam não empregados, mas em condições de empregabilidade. Para Moraes (2003, p. 86), é nesse contexto que “[...] à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social”; ou seja, previa-se uma educação em que o professor fosse de “transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego”.

O que fica evidente é que a reforma educacional se ajusta no receituário do Banco Mundial como um dos componentes dos ajustes estruturais que são impostos a diversos países, inclusive ao Brasil, para a superação da crise.

De acordo com Leher (1998), faz-se necessário ressaltar que as orientações do Banco Mundial, no que diz respeito às propostas para a educação da América Latina e África, bem como de certos países asiáticos, ao constituírem-se como parte dos acordos de ajuste estrutural, não são, portanto, meras sugestões. Desse modo, a reforma do sistema educacional faz parte das condicionalidades impostas ao processo de ajustes.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007),

Essa construção ideológica de que é preciso reformar, mudar, atualizar para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade como um todo ‘revela uma concepção de progresso em que o tempo

---

<sup>22</sup> Segundo Leher (1998, p. 65), “[...] os primeiros sinais de que o Banco passaria a eleger a educação como uma de suas prioridades datam [...] da gestão de Woods. Enquanto seus antecessores dedicaram menos de 1% das verbas do Banco para a educação e o saneamento, Woods aprovou duzentos e nove empréstimos para a área social, dezenove deles para a educação. Entretanto, o Banco não chegou a elaborar uma política para o setor. Basicamente os empréstimos foram para a construção de escolas”. A gestão de George Woods à frente do Banco Mundial corresponde ao período de 1963 a 1968.

'bom' está sempre no futuro. **Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso.** A ela atribui-se a qualidade de portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade. Justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e, mescladas ao senso comum, emergem como inovadoras. De fato, opera-se uma bricolagem. Aos interesses do capitalismo vigente juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados. Essa estratégia abre passagem ao programa governamental e conquista adeptos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 92, grifos nossos).

É importante ressaltar que os documentos elaborados pelo Banco Mundial que orientam a reforma da Educação dirigem-se apenas à Educação Básica, já que esta é vista como um importante fator no alívio da pobreza. Para Leher (1998), "Todos os documentos recentes atribuem à Educação importância decisiva tanto para o crescimento econômico, quanto, e, sobretudo, para o *alívio* da pobreza dos países *em desenvolvimento*" (LEHER, 1998, p. 84, grifos do autor). Dessa forma, as recomendações do Banco Mundial seriam no sentido de "[...] acomodar os 'excluídos' para evitar o uso da força [...] mantendo uma forma de crença capaz de garantir a coesão social" (LEHER, 1998, p. 96). Ainda de acordo com esse autor, a educação passa a ser valorizada para acompanhar a ideologia da globalização, apresentada como uma "era de possibilidades ilimitadas", desde que não se altere a ordem capitalista.

Nesse sentido, a Educação Básica adquire, de acordo com as orientações do Banco Mundial, um *status* de centralidade. No entanto, essa centralidade configura-se como uma política que demonstra o deslocamento do papel atribuído à educação no processo de reorganização do capital. A esse respeito, Leher (1998) observa que:

O agravamento da polarização e o citado deslocamento do eixo de preocupação do Banco fazem com que a política educacional desta instituição seja necessariamente excludente. A reforma educacional em curso nos países de periferia institui, [...] um verdadeiro *apartheid* educacional: os países em *desenvolvimento* devem restringir a ação do Estado ao ensino fundamental, voltado para 'aliviar' a pobreza. O debilitamento do ensino científico universal é empreendido por reformas curriculares carregadas de *culturalismo*. Tais reformulações partem do pressuposto de que as diversidades culturais são fixas, eternas, transhistóricas. A cultura 'local' é reduzida à religião e ao folclore [...] para que o Estado possa compreender os 'códigos' das

populações excluídas com o objetivo de antever e assim evitar distúrbios e contestações à ordem (LEHER, 1998, p. 13, grifos do autor).

Ainda de acordo com Leher,

Nos documentos mais recentes do Banco Mundial, a Educação passa a ocupar o rol das políticas prioritárias, extrapolando a esfera das políticas sociais, para assumir o lugar de ‘pressuposto fundamental’ e de ‘tema fundamental’ da formulação do Banco – centrada, na década de 1990, no *alívio* da pobreza. [...]. De fato, a maneira de pensar a Educação como prática decisiva para *aliviar* a pobreza e promover a ideologia da *globalização* e o fato de que a Educação seja pensada em tais termos configuram um problema que extrapola o âmbito pedagógico. O mais importante a destacar é o pressuposto axial de que a Educação é uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital (LEHER, 1998, p. 85-86, grifos do autor).

O principal documento que dá base à Reforma da Educação Básica no Brasil, assim como em outros países da América Latina, é resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A conferência foi “organizada” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e pelo Banco Mundial, e o documento em questão leva o título de *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.

Esse documento expressa a “centralidade na educação básica”, que viria a dar a tônica das políticas educacionais implantadas na década de 1990, e demonstra também o esforço dos organizadores em fazer com que tais medidas não tivessem um tom de imposição, mas de consenso. Esse aspecto está evidenciado no próprio documento, no prefácio, nas palavras de Wadi D. Haddad, Secretário Executivo da Comissão Interinstitucional da referida conferência, ao afirmar a existência de um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica e ratificar o compromisso de garantia das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (UNICEF, 1990).

Para Figueiredo (2005, p. 21), a “centralidade da Educação Básica é reflexo das contradições que emergem entre capital e trabalho, mediante novas relações entre os interesses internacionais, nacionais e estaduais que se impõem para dar

continuidade ao processo de reprodução, ampliação e concentração do capital em âmbito nacional e internacional”. Dessa forma, a educação contribui para as articulações e rearticulações dos interesses capitalistas.

Outro ponto relevante do documento que resultou da Conferência Mundial diz respeito ao papel redentor atribuído à educação, uma vez que é vista como responsável pelo desenvolvimento social, pela redução da pobreza e como uma arma poderosa contra a violência e a intolerância. A educação, no bojo da reforma, é valorizada como possibilidade de: “[...] contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNICEF, 1990, p. 2).

Constata-se, portanto, que a centralidade atribuída à Educação Básica está de acordo com o princípio liberal de igualdade, sendo que a única igualdade defendida tanto pelos liberais quanto pelos neoliberais diz respeito às condições iniciais. Ou, como nos aponta Fiori (1997, p. 202),

[...] o tema da igualdade social apareceu no discurso dos liberais, assim como dos neoliberais, apenas enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos. O liberalismo<sup>23</sup>, no século XVIII, como no século XIX e neste final de século XX, sempre foi radicalmente contrário à busca de um maior grau de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais, pela via de uma intervenção pública orientada pelo princípio da universalidade ou da igualação dos resultados.

Podemos verificar também o caráter liberal expresso na Conferência de Jomtien, por meio da análise de Zanardini (2007, p. 262), que nos chama a atenção para o fato de que tal caráter

[...] está expresso, por exemplo, na preocupação com a equidade<sup>24</sup>, com a igualdade de condições iniciais – presente tanto na

---

<sup>23</sup> Sobre o velho e o novo liberalismo, sugerimos a leitura de Fiori (1997).

<sup>24</sup> Para Rodríguez (2009, p. 222), “[...] o conceito de equidade está associado ao interesse de oferecer aos grupos sociais marginalizados melhores condições para sua inserção no sistema educacional. A legislação em questão refere-se à obrigação da União, dos estados e municípios de elaborar programas sociais, seguindo as orientações neoliberais de um Estado subsidiário que adota políticas sociais de caráter compensatório. Nesse sentido, o ‘direito à educação’ – presente nas Constituições Nacionais e leis educacionais anteriores às reformas, próprio do exercício de uma cidadania burguesa que garante a igualdade formal entre todos os homens, e que durante o século XIX e início do século XX foi um instrumento de homogeneização e consolidação dos Estados

preocupação com a inclusão de meninas e mulheres, portadores de necessidades especiais e demais grupos minoritários, como no incentivo para o investimento nos países menos desenvolvidos – e com a cooperação internacional.

Percebemos que o que se pretende, por meio dessas políticas, é justificar a necessidade que o Estado liberal tem de atenuar as lutas e os conflitos que buscam a transformação social. Nesse sentido, segundo Barbosa (2000, p. 33),

A ênfase na questão educacional, de forma sistemática, como meio de promover o ‘ajuste social’, surgiu com a necessidade de atualizar a ideologia liberal para a perpetuação do sistema capitalista, frente às exigências da classe trabalhadora em expansão. Quando dizemos que a idéia de ‘ajuste social’ encontra-se na própria raiz do pensamento liberal, entendemos que, nessa ‘teoria’, as mudanças são sempre externas ao homem, ao desenvolvimento tecnológico, concebido de forma autônoma. E não poderia ser de outro modo; reconhecer que os homens não precisariam adaptar-se, e sim assumir a condução do processo histórico, seria negar qualquer virtude do mercado em gerar eficiência, justiça e riqueza.

O que fica claro é que, por meio desse discurso de “ajuste social”, tanto a educação quanto a necessidade de reformá-la assumem um importante papel ideológico e estão intimamente ligadas às questões políticas e econômicas da sociedade. Isso porque, de acordo com Figueiredo (2007, p. 59), “[...] a política educacional está consubstanciada numa dinâmica de reformas que visam, ao mesmo tempo, viabilizar a satisfação e dissimular os interesses econômicos, a necessidade de manutenção do mito liberal da escola”, servindo, portanto, como mecanismo de promoção do desenvolvimento econômico-social do país, justificando-se justamente no discurso de que a escola está defasada em relação ao processo produtivo. Assim, “[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a *inexorável* globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito” (LEHER, 1998, p. 9).

Considerando esse contexto, Deitos (2007, p. 46-47) ressalta que

---

nacionais na América Latina – hoje desaparece dos discursos oficiais, aparecendo o conceito de equidade, apresentado como sinônimo”.

A educação aparece com uma função importante para o prodigioso argumento político-ideológico, econômico e financeiro do discurso neoliberal, insistentemente renovado, servindo para dissimular os reais problemas geradores desse processo em âmbito nacional e internacional. [...]. Com esse pressuposto, a reforma da política educacional, como uma componente da reforma do Estado, ganha a mesma dimensão exigida para o conjunto de mudanças empreendidas, econômica, social e institucionalmente, em inúmeros países, efetivamente realizadas em países latino-americanos e, particularmente, no Brasil. Portanto, a política educacional cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados.

Cabe aqui reiterar a compreensão de que a Educação que se quer “para todos”, de acordo com o documento resultante da Conferência de Jomtien, é apenas a Educação Básica, ou seja, somente a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e não o amplo acesso a todos os níveis de ensino. Seria a satisfação das necessidades básicas por meio de um consenso mundial que possibilitaria a manutenção da ordem vigente, na medida em que, de acordo com a perspectiva expressa pela UNICEF, “[...] só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração” (UNICEF, 1990, p. 8). Ou, ainda:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNICEF, 1990, p. 3).

O documento vai indicar a necessidade de que esse compromisso assumido em relação à educação básica seja confirmado e validado por meio de reformas educacionais: “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por **reformas na política educacional** e pelo fortalecimento institucional” (UNICEF, 1990, p. 7, grifo nossos). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 49), “[...] inicialmente, a Carta de Jomtien não atribui a *educação básica*

apenas à educação escolar, posto que para a satisfação das NEBAS deveriam concorrer outras instâncias educativas como a família, a comunidade e os meios de comunicação”.

Evidencia-se, portanto, que a educação não é um dever apenas do Estado, mas de toda a sociedade – família, empresas privadas, organizações não governamentais e instituições. Estes formariam um grande consenso<sup>25</sup> em prol da educação no que diz respeito à mobilização de recursos, pois, de acordo com o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, “[...] se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento” (UNICEF, 1990, p. 4).

Para Neves (2010, p. 19), é nesse contexto que o capitalismo de caráter neoliberal, tanto no mundo como no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, “[...] segue um programa político específico – o programa da Terceira Via –, difundido a partir de uma nova pedagogia da hegemonia<sup>26</sup>: uma educação para o consenso em torno de ideias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

Desse modo, essa nova pedagogia da hegemonia expressa, por meio de processos educativos, a reprodução do capitalismo e, conseqüentemente, a dominação de classe, justificando-se, ao menos em parte, pela fundamentação teórica que como explicita Neves (2010, p. 24): “[...] legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho do Estado não pode estar presente em todo o espaço e que é necessário que a sociedade civil

---

<sup>25</sup> Para Moraes (2003, p. 158), “[...] alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores –, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina”.

<sup>26</sup> De acordo com Neves (2010, p. 25), “[...] uma das principais características do bloco histórico que se forma a partir da nova pedagogia da hegemonia, envolvendo a formulação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos, é o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder. Esse realinhamento sugere que, com a ‘crise do marxismo’, a ‘morte do socialismo’ e a ‘insuficiência da perspectiva neoliberal’, o futuro da política estaria localizado num plano que vai além das formas clássicas ‘esquerda’ e ‘direita’. A aposta mais significativa da nova pedagogia da hegemonia é o complexo movimento concomitante de criação de novos sujeitos políticos coletivos, de reconversão dos antigos sujeitos políticos coletivos e de desorganização da visão crítica ao capitalismo para a construção do novo consenso”.



e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social”.

Isso, de acordo com Martins (2008, p. 2), permite o “[...] surgimento de uma direita para o social, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas ‘questões sociais’”.

Esse movimento, que no Brasil recebe o nome TODOS PELA EDUCACAO<sup>27</sup>, diz assumir a missão de “[...] contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022” e defende que um novo projeto de país, mais justo e mais desenvolvido, deve ter como base uma educação de qualidade, pois é por meio desta que o país se tornaria competitivo e ofereceria oportunidades iguais aos seus cidadãos, promovendo, dessa forma, desenvolvimento com justiça e equidade (MARTINS, 2008, p. 7). Trata-se de uma

[...] articulada estratégia de hegemonia no campo educacional, abrangendo, pelo menos, duas linhas centrais: (1º) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos não fazem mais sentido, transformando-se numa instância em que a ‘coesão cívica’, ‘nova cidadania’ e a ‘colaboração’ devem predominar acima de qualquer coisa; (2º) legitimar uma determinada leitura da realidade

---

<sup>27</sup> O *Todos Pela Educação* é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que têm como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Criado em setembro de 2006, em ato público realizado simbolicamente nas escadarias do Museu da Independência em São Paulo, o movimento propala a garantia das condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além da ampliação e gestão dos recursos públicos investidos na Educação. Esses objetivos foram traduzidos em 5 Metas, com prazo de cumprimento até 2022, ano do Bicentenário da Independência do Brasil. As 5 Metas são monitoradas a partir da coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas de indicadores educacionais oficiais. Segundo informações divulgadas no *site* que apresenta o movimento, essas metas servem como referência e incentivo para que a sociedade acompanhe e cobre a oferta de Educação de qualidade para todos. São elas:

Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola

Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos

Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série

Meta 4: Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos

Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido

O *Todos Pela Educação* entende ser dever primordial do Estado oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, entende que somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la. Acredita-se que somente com a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é que serão encontradas as melhores soluções.

Informações disponíveis em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>.

educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica (MARTINS, 2008, p. 7).

Para entendermos o “risco” de proposições como essas para a educação, vale ressaltar a análise de Leher (1998, p. 90) de que “[...] os ‘homens de negócios’ têm como horizonte a subordinação do ensino às necessidades mais imediatas e míopes do capital”. A escola pública, desse modo, distancia-se dos seus objetivos e da sua função como instituição social capaz de formar sujeitos livres e autônomos.

Levando em conta essa crescente mercantilização da educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 99) apontam que “[...] a marginalização é dissimulada, um verdadeiro ‘*apartheid* educacional’, na arguta expressão de Roberto Leher – *apartheid* que, operando uma seleção ‘nada natural’, define quem pode ou não cruzar o portal do *shopping* educacional”.

Ainda pode-se dizer, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 100), que:

A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de ‘bens e serviços educacionais’. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. A escola que na origem grega designava o ‘lugar do ócio’ é transformada em um grande ‘negócio’. Inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino.

A partir do que preconiza o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é que serão elaborados os planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De acordo com esse documento, “[...] objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação [...]. Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir” (UNICEF, 1990, p. 2).

Tendo em vista as orientações dos organismos internacionais e o consentimento<sup>28</sup> dos governos brasileiros, e, ainda, considerando os documentos

---

<sup>28</sup> A respeito desse tema, sugerimos a leitura de Silva (1999).

analisados, assumimos como pertinente a análise apresentada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 10), no que tange ao planejamento das medidas: “[...] as medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São evidentes as articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais”.

Em consonância com os compromissos assumidos na Conferência Mundial de 1990, é elaborado no Brasil, no ano de 1993, o *Plano Decenal de Educação para Todos*<sup>29</sup>. Este Documento, ao tomar a valorização da educação básica e sua relevância para o desenvolvimento econômico e social do país, assinala a necessidade de reformulações curriculares que levem em consideração a questão da diversidade e do pluralismo. Essas reformulações são evidenciadas como necessárias para atender às novas demandas que a sociedade, nesse momento, impõe para a educação escolar. Nesse sentido,

Também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação. Valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e alienação dos programas escolares, **exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos**. Trata-se não só de educação para a democracia, mas também do estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento nas distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania (BRASIL, 1993, p. 21, grifos nossos).

Essas novas exigências que são postas à educação, no que concerne à questão curricular, seriam atendidas na medida em que fossem fixados conteúdos mínimos de caráter nacional. A preocupação é estabelecer uma base curricular comum “[...] de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais” (BRASIL, 1993, p. 45).

---

<sup>29</sup> De acordo com a apresentação do roteiro-sugestão para discussão do Plano Decenal nas escolas, “[...] a partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cada país fez seu próprio Plano Decenal de Educação” (BRASIL, 1993, s/p).

O Plano Decenal de Educação para Todos deixa bem claro que a prioridade é com a educação básica, atendendo a meta da Conferência em sua pretensão de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esse papel central atribuído à educação básica mais uma vez tem como objetivo, no que tange à formação de pessoas, conformá-las à realidade atual, para que possam contribuir com o processo de inserção do país na “nova” ordem econômica internacional.

O que se evidencia é que esse papel atribuído à educação é mais uma construção ideológica. Não sendo possível mascarar a desigualdade social, pois esta é visível na sociedade, são criadas justificativas na direção de sua naturalização e da crença de que bastaria a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para reverter esse quadro, conforme concepção expressa no Plano Decenal:

O longo período de recessão e de instabilidade econômica trouxe, como consequência, níveis crescentes de desigualdade social e regional, fazendo do Brasil um dos países mais perversos em distribuição de renda do continente – os 10% mais ricos concentram mais da metade da renda nacional. O número de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza absoluta aumentou de 29,5 para 39,2 milhões, estando a maior parte deste contingente concentrada na Região Nordeste (56%) e nas regiões metropolitanas. Medidas adotadas nos últimos anos buscam o ajustamento à concorrência por meio da compressão de salários, deixando de promover a redistribuição de renda pela via salarial e exigindo a incorporação de crianças e jovens, na faixa escolar, ao mercado de trabalho (BRASIL, 1993, p. 20).

É justamente a conformação com essa realidade de desigualdade social que é buscada por meio dos documentos que norteiam a Reforma da Educação no Brasil. Isso pode ser verificado também em outro documento relevante, organizado por Jacques Delors e intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Neste é ressaltado o papel da educação, não no sentido da transformação social, mas da adaptação: “[...] é, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e **de se adaptar a um mundo em mudança**” (DELORS, 2003, p. 89, grifos nossos).

No relatório de Delors, reitera-se também a relevância de uma educação que contribua para a manutenção da ordem vigente. Nesse documento, ressalta-se, ou

melhor, atribui-se maior ênfase ao *aprender a aprender* do que à apropriação de conhecimentos, na medida em que apresenta quatro aprendizagens fundamentais que deveriam ser perseguidas ao longo de toda a vida. Esses pilares<sup>30</sup> são descritos da seguinte forma por Delors (2003):

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas,

---

<sup>30</sup> Além dos já apresentados e “conhecidos” quatro pilares da educação, em 2003, a UNESCO apresentou um quinto pilar intitulado “aprender a empreender”, cujo objetivo principal teve em vista dar continuidade aos pilares apresentados por Delors no sentido de orientar o indivíduo na busca da autonomia em todas as situações enfrentadas no dia-a-dia, ou, como afirma Dolabela (2003, p. 26), a Pedagogia Empreendedora toma o empreendedor como alguém capaz de gerar novos conhecimentos a partir de uma dada plataforma, constituída de ‘saberes’ acumulados na história de vida do indivíduo e que são chamados ‘quatro pilares da educação’ – aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – constantes do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. De acordo com Leal (2009, p. 47), “essa capacidade de gerar novos conhecimentos [...] associada ao empreendedorismo, complementarmente com os saberes acumulados dos outros pilares sugeridos por Delors, é potencialmente edificadora do ‘aprender a empreender’”. Para Souza (2008), o quinto pilar é caracterizado pelo fato de o indivíduo só se relacionar com o mercado de trabalho por uma atitude empreendedora, dados os ajustes neoliberais que desregulam a legislação trabalhista e retiram direitos dos trabalhadores. Desse modo a educação, mais uma vez, recebe “superpoderes”, ou seja, formar cidadãos aptos a viver em paz, a prosperarem economicamente, mantendo-se qualificados e atualizados a fim de serem incluídos na sociedade do século XXI. A justificativa para essa demanda por atualização e qualificação, segundo Souza (2008, p. 12), seria o fato de que os empregos “exigem alta qualificação e a educação serve para que o trabalhador adquira, por toda sua vida, ‘habilidades e competências’ (PERRENOUD, 2000) profissionais que garantiriam ainda um futuro promissor. [...] Caso contrário, sem a atitude empreendedora, o indivíduo ficaria desorientado perante as exigências de uma sociedade competitiva. A falta dessa capacitação criaria um oceano que separaria o indivíduo desqualificado das necessidades de um mercado de mão-de-obra cada vez mais exigente”.

aptidão para comunicar-se (DELORS, 2003, p. 101-102, grifos do autor).

Para Zanardini (2006), é possível constatar, no relatório de Delors, particularmente no que corresponde aos chamados quatro pilares e à própria reforma da educação básica, certo desapego à teoria<sup>31</sup>:

Caberia aqui afirmar que, a partir da reforma do pensamento implementada via a reforma da educação básica, implementa-se o desapego teórico [...]. E, desse modo, através da valorização da forma como se aprende, tem-se em vista a formação de um sujeito aberto a mudanças, flexível, e que celebre as diferenças. E, na medida em que se prepara o sujeito para enfrentar com desenvoltura e criatividade as mudanças da sociedade globalizada, a escola põe em funcionamento a chamada 'Pedagogia das Competências'<sup>32</sup> (ZANARDINI, 2006, p. 94).

Podemos dizer, portanto, que, em termos ideológicos, a educação é vista como ferramenta essencial para melhorar o quadro "irreversível" e "definitivo" da globalização, respondendo aos princípios da pós-modernidade<sup>33</sup>, por meio de uma prática fundamentada na solidariedade, na compreensão e no respeito à diversidade, e que possibilite a "inclusão" de diferentes indivíduos e países, garantindo, desse modo, uma convivência harmoniosa, pacífica.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 59), o "*Relatório Delors* articula recomendações práticas a um forte viés moralista", objetivando com isso "[...] uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade", garantindo, dessa forma, a manutenção do modo de produção capitalista.

Evidencia-se também, no caso do Brasil, que, na elaboração do Plano Nacional de Educação<sup>34</sup>, mais uma vez toma-se como base a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Jomtien. Essa referência é explicitada no documento quando se afirma que

[...] a Lei nº 9.394, de 1996, que 'estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional', determina nos artigos 9º e 87, respectivamente,

<sup>31</sup> Em relação ao recuo da teoria, sugerimos a leitura de Moraes (2003).

<sup>32</sup> Sobre a *Pedagogia das Competências*, indicamos a leitura de Duarte (2006).

<sup>33</sup> Na sequência do estudo, trataremos da pós-modernidade.

<sup>34</sup> Aprovado em 09 de janeiro de 2001 por meio da Lei n. 10.172.

que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, **em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. [...]. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado **de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993**. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento (BRASIL, 2000, p. 6-7, grifos nossos).

Na prática, segundo Barbosa (2000, p. 1), a partir desse conjunto de orientações, a educação deveria formar sujeitos que pudessem se inserir na nova realidade econômica, valorizando atitudes democráticas no que diz respeito ao pluralismo, à tolerância, à solidariedade na busca de soluções pacíficas perante os conflitos e diferenças existentes entre os povos, grupos sociais ou indivíduos, sendo, portanto, necessário que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem fossem satisfeitas” (BARBOSA, 2000, p. 1-2).

Ainda segundo Barbosa (2000, p. 19), “[...] a ênfase na questão da educação como meio de promover o ‘ajuste social’, ou seja, o consenso, a estabilidade, atinge o seu clímax no final do século XX, demonstrando o seu conteúdo fortemente ideológico em tempos de reinado neoliberal”. A educação, nessa perspectiva, teria o papel de ajuste social, ou seja, de adaptação a uma realidade, realizando, portanto, a função de integração e coesão para a manutenção da ordem vigente, reiterando, portanto, a ideologia liberal.

De acordo com Zanardini (2007), essa relação demonstra o “[...] caráter político e ideológico de adequação à lógica do capital”, expressa, por exemplo, na seguinte afirmação de Guiomar Namó de Mello (2002, p. 36):

Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

Esse tipo de discurso revela o papel atribuído à educação, a qual seria capaz de desenvolver a capacidade de resolver conflitos e, ao mesmo tempo, de adequar-se de maneira flexível às mudanças que ocorrem na sociedade, contribuindo, dessa forma, para a reprodução do capital. Para Silva (1999, p. 178),

O que mais importa é aprender a competir, saber os valores do mercado; naturalizar a desigualdade, incitar o individualismo e o consumismo; banalizar a formação escolar, destituindo-a dos valores democráticos; abolir os limites necessários à convivência mútua; vulgarizar os instrumentos de avaliação e o direito ao conhecimento produzido, recriado e acumulado e que deve estar ao alcance daqueles que o procuram em qualquer idade.

Evidencia-se, portanto, diante do que foi exposto, que é sugerido que a educação escolar, principalmente com as reformas do Estado e da Educação implementadas na década de 1990, assuma um importante papel ideológico para a manutenção do *status quo* do modo de produção capitalista, sendo esta vista como fundamental para a naturalização das desigualdades. Contribui-se, assim, para a “política de alívio da pobreza”, pensada e articulada pelos organismos internacionais com o consentimento das autoridades nacionais, por meio de um “consenso”.

Esse consenso, pelo que pudemos apreender, ao valorizar a educação básica em sua possibilidade de contribuir com a formação de um “novo homem”, tolerante, flexível e solidário, tem indicado a necessidade de um redimensionamento no campo do conhecimento transmitido pela escola.

Entretanto, antes de adentrarmos nas questões curriculares que acompanham a reforma da Educação Básica implementada nos anos de 1990, consideramos necessário tratar da chamada pós-modernidade enquanto ideologia que vem acompanhando e justificando as transformações da sociedade capitalista ocorridas no final do século XX. Transformações estas que, longe de buscarem uma ruptura com o atual modo de produção, têm o intuito de amenizar os conflitos de classe para que o sistema continue a existir.



### **III As implicações da reforma do Estado e da educação para a reforma curricular**

Discutir as possíveis implicações da reforma do Estado e da educação no processo de reforma curricular traz à tona a necessidade de compreender a ideologia posta nesse momento histórico e que se torna hegemônica, exigindo que “novos” conhecimentos sejam transmitidos, por meio da instituição escolar, com o objetivo de formar um “novo” homem.

Trata-se, portanto, de explicitar quais são os princípios políticos e ideológicos que justificam o momento histórico atual do capitalismo, ou seja, de discutir aspectos referentes à chamada ideologia da pós-modernidade.

A partir daí buscamos compreender as implicações de tal ideologia no que concerne a relação currículo e sociedade, abordando principalmente como esses aspectos ideológicos da pós-modernidade perpassam os documentos oficiais elaborados para sustentar e implementar a reforma curricular brasileira, quais sejam, os PCNs e as DCNs. Analisamos ainda como estes documentos trabalham com as questões referentes a relação entre currículo, conhecimento e sociedade.

#### **3.1 Reflexões acerca da pós-modernidade**

Em primeiro lugar, pensamos ser necessário esclarecer, com apoio nos autores que estudamos e que serão apontados na sequência deste trabalho, que a pós-modernidade caracteriza-se, na análise aqui realizada, como uma produção ideológica do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento. Desse modo, não a compreendemos como um novo período histórico da sociedade capitalista, pois entendemos que, dentre os aspectos que aqui recuperamos no que diz respeito a essa ideologia, não há uma ruptura com o modelo social, mas a necessidade de sustentação do capitalismo. Wood (1999, p. 16) chama a atenção para o fato de que também para os intelectuais pós-modernistas “[...] a ‘pós-modernidade’ [...] não é, aparentemente, um momento histórico, mas a condição humana em si, da qual não há escapatória”. De acordo com Stemmer (2006), a pós-

modernidade representa a sustentação ao capitalismo<sup>35</sup> na passagem do fordismo à acumulação flexível, contribuindo para a expansão e acumulação do capital.

A pós-modernidade caracteriza-se, portanto, como uma ideologia<sup>36</sup> construída no final da década de 1960 e início da década de 1970, configurando um novo estágio do modo de produção capitalista para a superação da crise e enfrentamento às ideologias que apresentavam projetos alternativos ao capitalismo, como o comunismo e o socialismo, sendo necessário contestar e negar os princípios epistemológicos, políticos, culturais e filosóficos da modernidade<sup>37</sup>. Na análise de Wood (1999, p. 12),

[...] no mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento ‘totalizante’ e de valores ‘universalistas’ – incluindo as concepções ocidentais de ‘racionalidade’, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a ‘diferença’: identidades particulares, tais como o sexo, raça, etnia, sexualidade; opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e ‘conhecimentos’ particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos.

Segundo os autores estudados, não podemos dizer que há uma única corrente no âmbito da pós-modernidade. Dada a multiplicidade de leituras propostas pela pós-modernidade, José Paulo Netto (2002, p. 97) afirma que conceituar o pensamento pós-moderno “não é tarefa simples”, pois esse pensamento não pode ser sumariamente equalizado. Para esse autor, inexistente a teoria pós-moderna, existem sim concepções pós-modernas.

Essa multiplicidade de concepções, de um modo geral, naturaliza “[...] as incertezas e enaltece o subjetivismo que isola o sujeito. Ao postularem a falência da

---

<sup>35</sup> Numa visão contra-hegemônica, um sistema como esse exige, portanto, um tipo de mudança sistêmica absoluta, e não “reformas” em etapas, que acabam por ser utópicas (no sentido pejorativo do termo, isto é, ilusório, inviável). Isso significa que o sistema exige a visão ideológica de uma alternativa social radical à ordem social existente, de algo que, no estado atual da luta discursiva, não pode mais ser aceito como natural ou herdado, e que exige reinvenção (JAMESON, 1999, p. 191).

<sup>36</sup> Para Duarte (2006, p. 25-26), “[...] a ideologia das classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não-ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade”.

<sup>37</sup> De acordo com Masson (2009, p. 19), “[...] mudanças no contexto econômico, político, social e cultural, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, ocasionaram uma profunda crítica aos fundamentos que caracterizam a modernidade, o questionamento das noções clássicas de razão, de objetividade, de verdade, de progresso, de emancipação, de história, de igualdade, as críticas às metanarrativas, às noções de estrutura e de totalidade, a descrença no sujeito histórico, entre outras”.

modernidade, os pós-modernos apregoam a falência das teorias emancipatórias<sup>38</sup> e da superação do modo de produção capitalista” (MASSON, 2009, p. 22). Assim,

[...] em suas diferentes versões, essa agenda se constitui de componentes que derivam de sua negação da universalidade, da razão, da verdade e da ciência, da ruptura com os ideais do esclarecimento, do ideal de emancipação humana, do conhecimento objetivo da realidade, sendo esta vista meramente como um construto ou como um produto de crenças socialmente justificadas por uma determinada comunidade (STEMMER, 2006, p. 63).

Para Zanardini (2006, p. 45), a ideologia da pós-modernidade, assim como a ideologia da globalização, tem como função construir um arcabouço teórico para sustentar a/contribuir com a racionalidade capitalista, que, por sua vez, se ajusta à noção de educação pautada numa concepção liberal. Na análise de Faustino,

Esta concepção liberal de educação abstraindo o real discursa sobre a necessidade da inclusão social por meio da educação – que agora pode contar com o auxílio da cultura –, sendo chamada a acabar com a discriminação, a violência, com a pobreza e promover a igualdade entre todos, mas, se não conseguir atingir estes objetivos, deverá, pelo menos, **ensinar aos pobres e diferentes, excluídos, a convivência pacífica sendo tolerantes, vivendo em paz e acreditando neste sistema que os descartou, mas promete que se eles abraçarem o multiculturalismo e a interculturalidade poderão ser re-incluídos** (FAUSTINO, 2006, p. 105, grifos nossos).

De acordo com Barbosa (2000), a existência de princípios como o pluralismo e o universalismo são propalados como necessários para que os povos em suas relações sejam cooperativos, sendo que o pluralismo relaciona-se ao reconhecimento da multiplicidade das visões de mundo na qual as relações humanas devem ser guiadas pela tolerância e respeito, de maneira a conciliar diferenças em função da pluralidade de culturas. Já o universalismo refere-se a uma

---

<sup>38</sup> Segundo Jameson (1999, p. 187), “[...] o marxismo é a ciência do capitalismo ou, melhor ainda, para dar profundidade a ambos os termos, é a ciência das contradições inerentes ao capitalismo. Isso significa, por um lado, que é incoerente comemorar a ‘morte do marxismo’ na mesma ocasião em que se anuncia o triunfo definitivo do capitalismo e do mercado. Este último pareceria predizer um futuro seguro para o primeiro, deixando de lado a discussão sobre até que ponto tal triunfo poderia ser ‘definitivo’. Por outro lado, as ‘contradições’ do capitalismo não configuram uma dissolução interna amorfa, mas relativamente legítima e regular, e sujeita pelo menos à teorização pós-fato. Em qualquer dado momento do capitalismo, por exemplo, o espaço que ele controla tornar-se-á eventualmente saturado com os bens que está tecnicamente capacitado a produzir. Tal crise é, nesse caso, sistêmica”.

ética universal, que, a partir de um contexto democrático, sugere o envolvimento e a participação de todos os membros da sociedade, tendo como suporte os direitos humanos e a responsabilidade para que tais princípios sejam operacionalizados. Esse princípio fica claro em Delors (2003, p. 102), quando este recomenda a relevância de “*Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

O capitalismo, portanto, justificado pelo liberalismo, conforme exposto no capítulo anterior, se rearticula nesse momento histórico e utiliza-se da retórica de que a escola é vista como meio de promoção do desenvolvimento econômico e individual e, também, como mecanismo de coesão social. O liberalismo justifica as mudanças “sugeridas” para a educação por meio das transformações na sociedade. Nessa direção, a escola é chamada para formar o indivíduo como homem “cidadão do mundo”, defensor da natureza, ciente de seus direitos e deveres e consumidor “consciente” (JACOMELI, 2004, p. 15).

Isso torna evidente que

[...] a configuração do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e de um conjunto de novas teorias emergem de um processo de crise estrutural do capital, que necessita de múltiplas estratégias para a garantia da hegemonia do modo de produção capitalista. Os referenciais econômicos, históricos, políticos, culturais e sociais construídos no contexto da modernidade são questionados, a fim de que seja possível a constituição de novos parâmetros que garantam legitimidade às mudanças em curso. A educação é tomada como um dos sustentáculos imprescindíveis para o delineamento de uma nova subjetividade humana que melhor se adapte à sociedade atual e que, ao mesmo tempo, contribua na consolidação das mudanças necessárias à reprodução e acumulação ampliada do capital na sua fase atual. A agenda pós-moderna é composta de um conjunto de tendências teóricas e políticas que acabam sustentando, ideologicamente, a estruturação da sociedade contemporânea. Assim, a análise dos pressupostos teóricos da agenda pós-moderna é importante, dada sua influência na educação e suas implicações na prática social como um todo (MASSON, 2009, p. 90).

Entendemos, assim, que a ideologia da pós-modernidade tem como um dos seus objetivos centrais legitimar e assegurar os interesses do capital em seu estágio atual, a globalização. Nessa direção, tem-se em vista, portanto, a adaptação dos

homens à nova realidade sem nenhuma perspectiva de questionamento, sem a pretensão de desvelar as contradições presentes no movimento do capital, fundamentando análises que busquem a manutenção desse modo de produção, demonstrando a importância de uma ideologia para a sustentação do modo de produção capitalista. Conforme argumenta Zanardini (2006, p. 78), a pós-modernidade, ao celebrar as “[...] diferenças, assegura a reprodução da lógica da desigualdade, sob a qual se afirma e reafirma o capital”.

Para Wood (1999, p. 13), o pós-modernismo demonstra uma insistência na impossibilidade de qualquer política que se pautar em conhecimentos capazes de propor uma análise anticapitalista, pois isso exigiria uma política universalista, contrapondo-se aos princípios da pós-modernidade que fragmentam as análises e impossibilitam uma crítica consistente ao capitalismo, haja vista que, como afirmado anteriormente, este é um sistema totalizante e não pode ser analisado de modo fragmentado. Portanto, o fio condutor dos princípios pós-modernos pauta-se na ênfase fragmentária do mundo e do conhecimento, onde ficam evidentes as implicações políticas, pois, de acordo com Wood (1999, p. 13), “[...] o *self* humano é tão fluido e fragmentado [...] e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma ‘identidade’ social comum (uma classe), [...] em interesses comuns”.

Segundo Duarte (2006, p. 50),

As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual.

Diante das leituras que realizamos e do que expusemos até agora, entendemos que a pós-modernidade é resultado da necessidade de superar a crise enfrentada pelo capitalismo em sua fase atual chamada de modernidade, ao mesmo

tempo em que expressa tal necessidade. Resulta dessa condição a negação da objetividade e da razão, da totalidade e da universalidade, sendo marcante na pós-modernidade análises que, para Harvey (2009, p. 19), privilegiam “[...] a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras [...]. A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou [...] ‘totalizantes’”. Assim, Wood (1999, p. 15) aponta para uma possível contradição na medida em que, “[...] pela primeira vez, temos o que parece ser uma contradição em termos, uma teoria de mudança de época baseada em uma negação da história”.

Nesse sentido, a autora afirma, ainda, que o momento histórico em que vivemos, justamente por ser um período dominado pelo capitalismo, que penetra em todos os aspectos da vida social, mais do que qualquer outro, requer um projeto universalista. Isso exige, no estudo do capitalismo, a contrapor-se em relação à “[...] insistência pós-modernista em que a realidade é fragmentária e, portanto, acessível apenas a ‘conhecimentos’ fragmentários” (WOOD, 1999, p. 19), já que “[...] a realidade social do capitalismo é ‘totalizante’ em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda ordem social” (WOOD, 1999, p. 19). Desse modo, o entendimento e desvelamento da lógica desse sistema totalizante “[...] requer exatamente o tipo de ‘conhecimento totalizante’ que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam” (WOOD, 1999, p. 19).

Na questão educacional, percebemos essas questões vinculadas ao que Moraes (2003, p. 10) chama de “recuo da teoria”, argumentando que “[...] no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento”. Desse modo, Moraes (2001, p. 10) afirma que

A celebração do ‘fim da teoria’ — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’ — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Para a autora, esse “recuo da teoria” seria uma característica do pensamento pós-moderno e de correntes pedagógicas que compõem a agenda pós-moderna, pois “[...] as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista” (MORAES, 2001, p. 11).

Desse modo, da mesma forma que em períodos de crise justifica-se a necessidade de rearticulação do capitalismo, também se propõe a reforma das instituições que o sustentam; e, no caso da educação, faz-se necessário reordenar também os conteúdos e a forma como serão transmitidos, ou seja, reformar o currículo escolar no que concerne a o quê e como ensinar.

Para Moraes (2009), que tece críticas a pedagogias que procuram a qualquer custo adaptar alunos e professores à “nova realidade”, há a necessidade de superar referências educacionais que se tornaram obsoletas. Sendo assim, a autora aponta que

O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (MORAES, 2003, p. 152).

No caso do Brasil, essa reformulação é apresentada e se materializa por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que serão analisados a seguir e que têm como objetivo assegurar a função política e ideológica exigida da educação nesse contexto de reconfiguração do capitalismo. Entretanto, antes de iniciar a discussão em torno da reforma curricular, julgamos relevante discutir algumas questões referentes à produção do conhecimento e sua relação com o currículo, pois é por meio deste que certos conhecimentos serão considerados válidos em detrimento de outros, com vistas a um dado projeto de sociedade.

### 3.2 Currículo e conhecimento

Discutir a relação existente entre produção e transmissão do conhecimento instiga a investigar o entrelaçamento entre conhecimento e ato de selecionar<sup>39</sup> parte desse mesmo conhecimento para integrar o que fará parte ou não de uma proposta curricular, que responde questões como: que tipo de homem formar? Para qual sociedade? O quê<sup>40</sup>, como e para quem ensinar?

A respeito dessa relação, destacamos, em primeiro lugar, que o conhecimento científico, de acordo com Schaff (1991, p. 89), é objetivo e subjetivo, na medida em que envolve o objeto a ser conhecido e o sujeito que exerce um papel ativo no ato de conhecer; por isso mesmo, o conhecimento é um processo cumulativo, infinito, considerando que a cada momento histórico são produzidas verdades parciais, podendo estas ser superadas pelo próprio desenvolvimento histórico. Em outras palavras, “[...] alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento” (SCHAFF, 1991, p. 97).

Entendemos o currículo também como uma produção social e historicamente determinada em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, são selecionados para compor as propostas curriculares, haja vista que “[...] toda a construção histórica é necessariamente seletiva” (SCHAFF, 1991, p. 118). Ou então, como nos aponta Silva (2002, p. 148),

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol [...]. Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras –

<sup>39</sup> Para Silva (2002, p. 16), “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo ‘puramente’ epistemológico, de competição entre ‘puras’ teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado”.

<sup>40</sup> De acordo com Silva (2002, p. 15), “[...] a pergunta ‘o quê?’, por sua vez, nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados”.



tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é 'quais conhecimentos são válidos?', mas sim 'quais conhecimentos são *considerados* válidos?'

É relevante ressaltar que essa seleção não se dá de forma aleatória, neutra, mas é resultado dos embates sociais que são travados na sociedade por meio da incessante luta de classes. Além disso, é preciso considerar que “[...] o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano” (THOMPSON, 1981, p. 50). Nesse sentido, o conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade é resultado de um processo dialético, já que “[...] qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, 1981, p. 58).

As políticas educacionais e, dentre elas, as políticas curriculares implementadas pelo Estado são passíveis de contestação, pois a entendemos como produto dos conflitos sociais. Também compreendemos a hegemonia como algo provisório; passível, portanto, de contestação e transformação.

Assim, seguindo a análise de Frangella e Barreiros (2008, p. 2), compreendemos que currículo e política devem ter uma concepção que enunciem “[...] articulação/produção de significados, ressaltando a dimensão discursiva da produção curricular. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabado, ele institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possíveis desejos e projeções de trabalho”.

É nesse ponto, a nosso ver, que a escola deve atuar, ou seja, à escola cabe a função, segundo Thiesen (2010, p. 2), de “[...] oportunizar aos estudantes, por intermédio do currículo, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente relevantes”. Portanto, podemos afirmar que há um conhecimento que deve ser transmitido pela escola por meio do currículo.

Para Silva (2006, p. 9-10), há que se pensar o currículo para além da pós-modernidade, pois tão importante quanto saber como fazer um currículo é

compreender o que esse currículo faz. Daí a relevância de investigar e acreditar em propostas que fazem uma crítica radical à sociedade capitalista e de não legitimar teorias que mudam o eixo da discussão, ou seja, teorias que recusam análises totalizantes da realidade social.

Um projeto educacional que aponte para a emancipação humana deve pautar-se numa proposta que evidencie as contradições da sociedade atual “[...] denunciando como deformada a educação presente, e um sujeito livre, autônomo e autocentrado, passível de repressão ou libertação e que constitui a finalidade da educação” (SILVA, 2006, p. 7). Evidencia-se, portanto, que a crítica deve-se dirigir também ao que Silva (2006) chama de estudos pós-modernistas de currículo, já que

Os estudos pós-modernistas ao rejeitar as análises do todo, priorizam o local em contraposição ao global e guardam relação direta com as teses neoliberais, tendo como causa comum a defesa da postura conservadora que paralisa os movimentos sociais. Ao enfatizar a heterogeneidade dos jogos de linguagem, relegam todo esforço de busca do consenso e do coletivo, considerando-os ultrapassados. A diferença torna-se revolucionária e os acontecimentos, devido ao seu caráter incerto, implicam na negação da utopia e na criação de um futuro melhor para a humanidade. As teorizações sobre o fim das meta-narrativas, sobre o fim da certeza provisória, da história, da razão, entre outras, articuladamente com o neoliberalismo, constituem o arcabouço ideológico da pós-modernidade. Seguindo esta lógica, os estudos pós-modernos de currículo limitam-se a compreender o que o currículo faz no presente e não propõem um currículo alternativo para formação de homens necessários para modificar o *status quo*. Tais estudos, ao negarem a possibilidade de um projeto pedagógico com intenções definidas construído coletivamente pelos docentes, criam na escola clima de mal-estar, de desânimo e de impotência diante dos problemas do presente (SILVA, 2006, p. 10-11).

Pensar um currículo para além da pós-modernidade, ou seja, para além do atual estágio do modo de produção capitalista, superando propostas que se concentram em demonstrar o fugidio, o efêmero, a aparência, a superfície das coisas, exige, segundo Silva (2006, p. 13), contestar “[...] esta concepção que nega a função crítico-transformadora da escola”, pois, para a autora, “[...] a oposição às teses que negam a perspectiva histórica e o desânimo gerado pelo discurso das incertezas, favorecem a manutenção do *status quo*” (SILVA, 2006, p. 14). É preciso considerar, ainda, que, “[...] dentro desta lógica, não faz sentido a negação da

utopia, das meta-narrativas, pois o mito do mercado e o da hegemonia do consumo sobre a produção devem ser superados” (SILVA, 2006, p. 14).

Para tanto, há que se pensar em políticas curriculares alternativas, com explicações dos processos educacionais pautados no modo como a sociedade está organizada e que dêem voz “[...] às lutas políticas dos movimentos sociais [...]” (CORAZZA, 2001, p. 101).

A discussão em torno da questão que envolve conhecimento e currículo torna-se imperiosa hoje, pelo fato de que, segundo Lopes (2004, p. 110),

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

Desse modo, nas palavras de Lopes (2004, p. 110), o currículo “[...] é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro”. Nesse sentido, o autor afirma que é por meio das mudanças curriculares, ou seja, das reformas<sup>41</sup> nesse campo da política educacional que as mudanças são implementadas, com a negação de práticas curriculares anteriores, como se estas estivessem desatualizadas, ultrapassadas, superadas, construindo assim um arcabouço teórico visando à constituição de uma proposta que seja favorável ao projeto político-social escolhido. Afinal, como nos aponta Silva (2002, p. 15),

[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. [...] Qual é o tipo de ser humano desejável

<sup>41</sup> Na reforma curricular brasileira da década de 1990, “[...] os PCNs assumiram um papel emblemático na reforma do governo passado, sendo os definidores de seus princípios gerais, junto às diretrizes curriculares. Assim, no atual governo, conceber os parâmetros como apenas uma proposta curricular dentre outras, retirar desses textos a marca de referência padrão, é crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Isso permitirá que outras propostas curriculares com princípios diversos, nos estados e municípios, e mesmo nas escolas, tenham maior espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço da pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades” (LOPES, 2004, p. 116).

para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimentos, um tipo de currículo.

Um currículo que busque criticar a sociedade deve levar em consideração que “[...] o conhecimento não é simplesmente um espaço entre a pergunta e a resposta: [...] é a captura do movimento no real, é a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica” (TORRIGLIA, 2008, p. 4). Nesse sentido,

[...] o currículo constitui-se em um 'modelo' dinâmico, interconectado com programas, propostas, recursos, seleção, relacionado a contextos sócio-históricos específicos que determinam ou assinalam condições concretas para seu desenvolvimento. [...]. Sendo o currículo um fenômeno social, portanto, apreensível no campo preciso das mediações, ele expressa contradições e interesses da sociabilidade mais ampla do sistema de produção e reprodução capitalista (TORRIGLIA, 2008, p. 9-10).

Para Oliveira (2005, p. 7), “[...] a educação não é um instrumento do capitalismo porque é, ao mesmo tempo, resultado e origem de contradições, possibilitando operar resistências”, sendo que a escola e o currículo nela veiculado são resultados da luta de classes. Para o autor citado, na sociedade capitalista, não há determinação, ou melhor, não está estabelecido *a priori*, que a educação “[...] somente irá servir aos interesses do capital, ou dos grupos dominantes; e, menos ainda, que somente o conhecimento requerido pelos grupos economicamente poderosos se tornarão legítimos nas escolas mantidas publicamente” (OLIVEIRA, 2005, p. 13).

É importante salientar, baseando-nos em Silva (2002), que não podemos, portanto, negar os processos de dominação de classe assentados na exploração econômica, como se estes simplesmente tivessem desaparecidos, pois eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Nesse sentido, não podemos dispensar análises totalizantes e que nos permitam desvelar as contradições sociais presentes na sociedade cindida em classes com interesses antagônicos.

Por fim, entendemos como relevante ressaltar que a relação existente entre conhecimento e sociedade implica a elaboração das matrizes curriculares oficiais, sejam elas nacionais e/ou regionais. Essas propostas serão nosso objeto de estudo nas próximas sessões.

### **3.3 As DCNs e os PCNs e a reforma curricular brasileira implementada na década de 1990**

Considerando a relação entre conhecimento e sociedade, bem como as propostas curriculares que resultam desse processo, partimos do pressuposto de que a reforma curricular “inscrita” na década de 1990 por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>42</sup> e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>43</sup>, ao mesmo tempo em que resultam da reforma do Estado e da educação, sustentam-na.

Nossa pretensão agora é apontar e discutir os elementos ideológicos subjacentes a esse processo e que são exigidos para enfrentar os novos desafios colocados para a educação pública brasileira, a fim de verificar, na continuidade do estudo, em que medida os currículos do município de Cascavel e da região Oeste do Paraná posicionam-se frente a esse conjunto de orientações e a seus pressupostos.

É impossível pensar a educação sem pensar o currículo que será organizado por meio das políticas educacionais que fazem parte das proposições dos diferentes âmbitos da política educacional brasileira. Além disso, entendemos que “[...] não é possível apreender o significado de uma reforma educacional ou de uma concepção de formação sem a apreensão das exigências da lógica global de um determinado sistema de reprodução” (MASSON, 2009, p. 16).

A reforma curricular ora analisada seria justificada, dentre outros aspectos, alguns aqui mencionados, pelo fato de que “[...] são muitos os traços da modernidade que persistem – prevalência de uma concepção curricular estática e acadêmica, currículo cumulativo, enciclopédico, excessivamente especializado, uniforme e racional, o que permanentemente levanta o problema das tensões entre

---

<sup>42</sup> As DCNs “[...] são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998, p. 2).

<sup>43</sup> Para Duarte (2006, p. 20), “[...] o universo ideológico no qual estão inseridas as proposições pedagógicas presentes nos PCNs é o universo neoliberal e pós-moderno”.

continuidade e mudança” (FERNANDES, 2000, p. 25). Assim, as DCNs, reforçando a crítica à modernidade, propõem que:

As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais<sup>44</sup> (BRASIL, 1998, p. 2).

Dessa forma, podemos dizer que, na década de 1990, assim como a reforma da educação, o currículo escolar também faz parte da “agenda” dos organismos internacionais, como, por exemplo, da UNESCO e do Banco Mundial<sup>45</sup>, que, por sua vez, contam com o consentimento<sup>46</sup> e apoio das lideranças nacionais. Isso pode ser evidenciado também na *Declaração Mundial de Educação para Todos e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, segundo a qual “[...] a relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho” (UNICEF, 1990, p. 7). Além desses aspectos, segundo o documento, nas proposições curriculares também devem ser levadas em conta questões como “[...] a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da AIDS e a prevenção e o uso de drogas são problemas de todos, igualmente”<sup>47</sup>.

Cumprindo essa agenda, as DCNs pontuam como objetivo “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem [...], dos **laços de solidariedade humana e de**

---

<sup>44</sup> De acordo com o documento das DCNs, “[...] estes princípios deverão fundamentar as práticas pedagógicas das escolas, pois será por meio da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum que a Ética fará parte da vida cidadã dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 2).

<sup>45</sup> A respeito do “papel educador” desempenhado pelo Banco Mundial, sugerimos a leitura de Neves (2010).

<sup>46</sup> Para Silva (1999) há uma sistemática intervenção dos organismos internacionais na redefinição das políticas para a educação pública que se associa ao consentimento do governo federal e parte dos governos estaduais.

<sup>47</sup> No Brasil, por meio dos PCNs, percebemos que esses temas são incorporados ao currículo escolar nos volumes destinados aos *Temas Transversais*, na chamada parte diversificada do currículo.

**tolerância**, situados no horizonte da igualdade” (BRASIL, 1998, p. 9-10, grifos nossos). Esse documento adota certo ecletismo, na medida em que afirma ter “[...] cautela em não adotar apenas uma visão teórico-metodológica como a única resposta para todas as questões pedagógicas” (BRASIL, 1998, p. 13).

Na perspectiva de se posicionar de maneira crítica em relação a esses pressupostos, concordamos com Zanardini (2008), que apresenta a compreensão de como o currículo, sem negar outras mediações que lhe são constituintes, revela-se historicamente como uma expressão das determinações e contradições do desenvolvimento das relações econômico-sociais e político-ideológicas do Estado, e, particularmente, como absorve e condensa essas mesmas relações sob a “era da globalização”.

É essa compreensão da inserção do currículo no conjunto de transformações do modelo social que nos leva a afirmar que são pensadas novas formas de organizar os conteúdos escolares no que diz respeito tanto a o quê ensinar quanto ao como ensinar, no sentido de indicar que os sujeitos busquem cada vez mais se adaptar ao mundo e não transformá-lo. Nas palavras de Delors (2003), “[...] a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, **adaptados à civilização cognitiva**, pois são as bases das competências do futuro”, ou melhor, “[...] de **se adaptar a um mundo em mudança**” (DELORS, 2003, p. 89, grifos nossos).

Assim, de acordo com Zanardini (2008, p. 72-73), “[...] as alterações do currículo implementadas via políticas educacionais nos anos de 1990 atuaram no sentido de manter/consolidar o mito de escola, e contribuíram para a relativização do conhecimento e, portanto, para uma queda na cientificidade das propostas pedagógicas”. Articula-se, portanto, aos preceitos da pós-modernidade, o que pode ser verificado na importância atribuída aos conteúdos atitudinais e valorativos. Observa-se, por exemplo, que, de acordo com o documento elaborado, “[...] o projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que **a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes**” (BRASIL, 1997b, p. 51, grifos nossos). Ou, conforme “esclarece-se” no documento introdutório aos PCNs, “[...] neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos

procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes” (BRASIL, 1997b, p. 51). Justifica essa abordagem o fato de que,

É sabido que a aprendizagem de **valores e atitudes** é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem **relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes** (BRASIL, 1997b, p. 53, grifos nossos).

Articulado ao processo de ajustes pautados nos princípios do neoliberalismo, são elaborados os PCNs com o objetivo proclamado de possibilitar aos alunos compreender “[...] a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, [...] atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro” (BRASIL, 1997a, s/p).

Para Paulo Renato Souza, então ministro da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram pensados “[...] no contexto das discussões pedagógicas mais atuais”, considerando a possibilidade de adaptação, haja vista que “respeitam a diversidade”. Ou seja, proclama-se que os documentos em questão foram elaborados “[...] de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região”. A respeito da diversidade anunciada por Paulo Renato Souza, Faustino (2006) chama a atenção para o fato de que a diversidade não passa de uma noção liberal, pois as sociedades plurais são administradas pelos grupos hegemônicos, sendo que

Fazer a apologia da diversidade cultural na atualidade ocultando a violenta história do colonialismo e sua versão atual, o imperialismo, tem como objetivo escamotear o predomínio de um projeto cultural hegemônico e dominante que ora apresenta a cultura como um bem universal devendo ser reconhecida e respeitada [...] ora como algo perigoso (Huntington, 1993) que precisa ser controlado – versão que



justifica os massacres, as guerras, as invasões, os assassinatos, a pilhagem [...]. Seria isto uma profunda contradição ou são apenas os dois lados da moeda neoliberal? (FAUSTINO, 2006, p. 73).

O conjunto de volumes que integram os PCNs é composto de:

[...] um documento *Introdução*, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; - três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997b, s/p).

Para “garantir” a eficiência dos documentos, o governo disponibilizou uma cópia, ou seja, uma coleção dos PCNs para cada professor. Esses documentos deveriam servir de “[...] referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997b, s/p). Declara-se que, por meio dessa renovação, seria garantida a qualidade da educação, o que impõe um papel “redentor” ao currículo. Nessa perspectiva, se, numa visão liberal, a escola é vista como redentora dos problemas da sociedade, o currículo é visto como a solução dos problemas da educação, sendo que, para tanto, faz-se necessária, por meio da reelaboração curricular, a atualização de conhecimentos e valores. Por essa via de análise, considera-se que:

Um dos mais graves problemas da educação em nosso país é sua distância em relação à vida e a processos sociais transformadores. Um excessivo academicismo e um anacronismo em relação às transformações existentes no Brasil e no resto do mundo, de um modo geral, condenaram a Educação Fundamental, nestas últimas décadas, a um arcaísmo que deprecia a inteligência e a capacidade de alunos e professores e as características específicas de suas comunidades (BRASIL, 1998, p. 14).

A elaboração desses documentos justifica-se ainda, segundo o documento introdutório dos PCNs, como uma forma de atender ao disposto no art. 210 da Constituição Federal de 1988 e no art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os

quais têm em vista assegurar a garantia de conteúdos mínimos, ou seja, garantir uma base nacional comum<sup>48</sup>, além, é claro, de responder aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, principalmente por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, como já mencionado e conforme explicitado, dentre outros documentos, no Plano Decenal de Educação de 1993.

Referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Neves (2010, p. 90) afirma que:

“[...] o Estado assume, assim, cada vez mais fortemente a tarefa educadora da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal. Nesse contexto, as escolas têm papel fundamental e, num país tão grande e com tamanhas diferenças regionais como o Brasil, os programas escolares passam a sofrer um processo de padronização por meio de parâmetros curriculares e avaliações nacionais”.

O que se evidencia cada vez mais, de acordo com Jacomeli (2004, p. 30-31, grifos nossos), é que,

Se as agências internacionais ditam o quê e como devem os países *em desenvolvimento* investir para oferecer educação básica a todos, por outro lado, as reformas curriculares aplicam-se para todos, sem distinção de países *desenvolvidos* ou *em desenvolvimento*. A ‘nova’ visão de currículo e conseqüente conhecimento que deve ser ministrado pelas escolas estão presentes em reformas educacionais pelo mundo afora. A impressão que nos causa é de que há uma proposta comum de conhecimento que deve ser divulgada em todas as escolas, principalmente as do ocidente. Do ponto de vista ideológico, é a conformação de todos para uma mesma realidade, sem discordâncias, já que, segundo o discurso neoliberal, **não existe mais história**<sup>49</sup>, não há mais a possibilidade de uma sociedade

---

<sup>48</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum é obrigatória e refere-se aos conteúdos das áreas do conhecimento. Esses conteúdos devem ser complementados pela parte diversificada de modo a atender a diversidade cultural do país, sendo este o objetivo da elaboração dos PCNs que tratam dos Temas Transversais. Nesse sentido “[...] a instituição de uma Base Nacional Comum com uma Parte Diversificada e, com a LDB, supõe um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental com a Vida Cidadã. O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor” (BRASIL, 1998, p. 11).

<sup>49</sup> Para Faustino (2006, p. 72-73), “[...] a supressão da história nas explicações dos fenômenos sociais é uma velha e eficiente estratégia utilizada pelos grupos hegemônicos. Por exemplo, nos anos de 1990, os documentos emanados dos centros de poder são incansáveis em mencionar os números da pobreza – porém sem abordar suas causas, e quando o fazem é por meio do discurso falacioso da falta de acesso a educação e a informação. Menciona-se constantemente as mudanças no setor produtivo, tecnológico e de comunicações, colocando nestes a esperança de que o desenvolvimento, um dia, será para todos. Inúmeros conceitos são criados ou revitalizados para dar a ideia de

socialista, a partir do fim da ‘guerra fria’ e do ‘fim’ dos embates ideológicos. **É a supremacia da sociedade capitalista e com ela há de se ministrar os conhecimentos de valores para (con)formar os homens.**

O objetivo maior de tais propostas é “manter a paz entre os homens” – o que poderia ser traduzido como manutenção da propriedade -, como se essa fosse a única alternativa oferecida pela sociedade globalizada. Espera-se que sejam ministrados “conhecimentos de valores para (con)formar os homens, já que a sociedade globalizada pede um ‘novo’ conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para agir nela” (JACOMELI, 2004, p. 34). Para tanto, seriam necessários novos saberes, que, de acordo com Morin (2003, grifos do autor), são “*As cegueiras do conhecimento: o erro da ilusão* (É preciso conhecer o que é conhecer para ir rumo à lucidez e não cair no erro); *Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e A ética do gênero humano*”. Tais conhecimentos “conduziriam” a educação para a “compreensão mútua entre os seres humanos”, constituindo, dessa forma, “uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação”, instaurando “a convivialidade”, reconhecendo “a diversidade cultural” e nos fazendo capazes de “respeitar o outro, ao mesmo tempo, a diferença”. Isso fica evidente nesta afirmação de Morin (2003):

[...] é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender. Devemos inscrever em nós:

- *A consciência antropológica*, que reconhece a unidade na diversidade;
- *A consciência ecológica*, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometício do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a terra;

---

mudança, transformação. Usa-se recorrentemente o conceito de exclusão social – para na seqüência propagandear seu antídoto, a inclusão – ao se referirem aos milhões de pobres existentes no mundo, mas se furtam a explicar porque a pobreza aumenta no mesmo ritmo que a riqueza se concentra, cada vez mais, nas mãos de uma minoria que tem o controle sobre os meios de produção”.

- A *consciência cívica terrena*, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da terra;
- A *consciência espiritual da condição humana* que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente (MORIN, 2003, p. 76-77, grifos do autor).

Compreendemos que essas referências refletem os anseios da pós-modernidade e da globalização como se fossem o anseio de todos. Diante disso, há que se buscar uma nova forma de entendimento do conhecimento produzido, o que, por sua vez, justifica a necessidade de reformas educacionais e, em especial, segundo Jacomeli (2004, p. 35), “[...] a necessidade de reformulação dos currículos. Sob o discurso de que vivemos um período chamado de pós-modernidade, estão muitas das justificativas para renovar o currículo e o conhecimento veiculado por ele”.

Fernandes (2000, p. 25), articulando seu pensamento com a lógica da pós-modernidade, afirma que, nesse contexto, “[...] coloca-se então a questão de um novo currículo para a pós-modernidade [...]. Reflecte-se sobre a necessidade de uma nova racionalidade [...] e, por último, sobre o lugar que, [...] para a transição pós-moderna, deverá ficar reservado às emoções”. O autor afirma ainda que a crença iluminista na ciência e na razão perdeu validade, pois o paradigma pós-moderno – emergente – propõe a **pluralidade de fontes e métodos** e não mais a universalidade e objetividade para aceder ao conhecimento (FERNANDES, 2000, p. 29-31, grifos nossos).

É nesse sentido de proposição de uma nova estrutura curricular que são retomados os princípios da educação como redentora da sociedade com vistas a atender uma “nova” realidade, que poderíamos chamar de globalização. Em outros termos, conforme indicado no capítulo anterior, o capitalismo reorganiza-se, e da ideologia do desenvolvimento passa-se à ideologia da globalização, inclusive invertendo-se a lógica de exclusão imposta pelo capitalismo, conforme defende a UNESCO (2003, p. 59): “[...] na maior parte dos casos, a exclusão da escola também acarreta exclusão em outras áreas da vida social – a começar, frequentemente, pelo emprego – e é geradora de violência”. Desse modo, para Barbosa (2000, p. 1-2),

A educação, redentora, deveria formar sujeitos que pudessem se inserir na *nova* realidade econômica e que, ao mesmo tempo,

valorizassem a atitude democrática perante uma sociedade plural, convivendo de forma tolerante, solidária e pacífica com as diferenças existentes entre os povos, os grupos sociais e os indivíduos. Para efetivação deste objetivo, seria preciso que as necessidades básicas de aprendizagem fossem satisfeitas. Destacou-se, entre os conteúdos considerados básicos, o ensino de valores, que deixariam de ser ideais ao serem vivenciados no âmbito escolar e promovessem a aprendizagem das normas de conduta apropriadas para a convivência social.

Começa a delinear-se, nesse ponto, uma educação cada vez mais voltada para o “ajuste social”, ou melhor, uma educação capaz de integrar os indivíduos, tendo como principal objetivo a coesão para a manutenção do *status quo* social. Visa-se à adaptação a uma realidade que não pode ser mudada ou transformada, pois, de acordo com Barbosa (2000, p. 4), “[...] o ‘ajuste social’ deveria ser realizado basicamente através da reforma educacional”, sendo que “[...] a reformulação na concepção de conteúdo escolar foi apresentada como uma das maiores inovações do projeto curricular brasileiro”.

Segundo Barbosa (2000, p. 19), “[...] a ênfase na questão da educação como meio de promover o ‘ajuste social’, ou seja, o consenso, a estabilidade, atinge o seu clímax no final do século XX, demonstrando o seu conteúdo fortemente ideológico em tempos de reinado neoliberal”. Nesse contexto, revela-se o vínculo entre a reforma do Estado e da educação com a renovação curricular que é proposta no Brasil por meio das DCNs e dos PCNs<sup>50</sup>, com o objetivo de atender a uma nova forma de organização da sociedade capitalista, como já mencionado anteriormente, como forma de manutenção da ordem, do consenso e da estabilidade social, por meio de uma educação redentora, dando-se ênfase, é claro, à educação básica.

Para Barbosa (2000), o fato de a educação ser chamada a contribuir para o “ajuste social” está diretamente ligado à ideologia liberal e à sua necessidade de atualização e rearticulação, haja vista que

A ênfase na questão educacional, de forma sistemática, como meio de promover o ‘ajuste social’, surgiu com a necessidade de atualizar a ideologia liberal para a perpetuação do sistema capitalista, frente às exigências da classe trabalhadora em expansão. Quando dizemos

---

<sup>50</sup> Outro fato que contribui para ressaltar a influência desses documentos na elaboração das propostas pedagógicas dos estados e municípios é o fato de o Plano Nacional de Educação apontar como um de seus objetivos “assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2000, p. 25).

que a idéia de 'ajuste social' encontra-se na própria raiz do pensamento liberal, entendemos que, nessa 'teoria', as mudanças são sempre externas ao homem, cabendo ao mesmo adaptar-se às novas condições de vida, atribuídas, de forma crescente, ao desenvolvimento tecnológico, concebido de forma autônoma. E não poderia ser de outro modo; reconhecer que os homens não precisariam adaptar-se, e sim assumir a condução do processo histórico, seria negar qualquer virtude do mercado em gerar eficiência, justiça e riqueza (BARBOSA, 2000, p. 33).

É nesse contexto que a importância atribuída à educação é simplesmente exacerbada, ao ponto de a escola ser vista, novamente, como redentora da sociedade, livrando-a das suas mazelas sociais. Para tanto, segundo Xavier e Deitos (2006), são propostas seis medidas para solucionar os problemas educacionais do país, as quais têm como principais objetivos atribuir um papel redentor à educação e defender os acordos multilaterais. Dentre as seis medidas elencadas pelos autores podemos sintetizá-las da seguinte maneira: as três primeiras argumentam que a solução das questões econômicas, do atraso tecnológico e da desigualdade social do país estaria na educação elementar tendo em vista o aumento da capacidade de competição internacional e a qualificação da mão-de-obra, recomendando-se, portanto, o investimento na educação, com sua universalização e reforma de conteúdos. A quarta e a quinta sugerem o foco na gestão e avaliação para solução e ineficiência do Estado e da Educação. A sexta medida fecha o círculo sugerindo o recurso à ajuda externa para a solução dos problemas nacionais.

Desse modo, na visão da classe dominante, o currículo assume também a função de primazia, sendo visto como um instrumento relevante no controle social por meio da adaptação dos homens à sociedade, inculcando, por meio da escola, valores, hábitos e condutas que são considerados adequados, tendo como propósito o ajuste da escola às necessidades econômicas na lógica das classes dominantes. Tanto a escola quanto o currículo, portanto, acaba por desempenhar um papel importante na reprodução da ordem social vigente, principalmente se levarmos em consideração a reformulação curricular proposta, inspirada no ideário neoliberal (ZANARDINI, 2004).

Nesse sentido, podemos afirmar, com base na crítica estabelecida pelos autores acima citados, que, no pensamento do grupo hegemônico, reformar o currículo e a educação seria uma condição necessária para superar a ineficiência do Estado e o atraso econômico ao qual o Brasil estava submetido. É como se a

educação fosse o motor da história e não apenas uma das engrenagens, que, afinal, são movidas pela luta de classes presente em sociedades onde impera a exploração de uma classe sobre outra, e que permite, dentre outras questões, a proposição de alternativas contra-hegemônicas.

Na medida em que explicitamos as relações que se estabelecem entre a sociedade capitalista, a educação e o currículo escolar evidenciamos que a transmissão de conhecimentos não ocorre de forma desinteressada. Ao contrário, essa atividade está diretamente inter-relacionada com as relações que se processam fora do espaço escolar, sendo diretamente perpassada pelas questões ideológicas que fazem parte da constituição e manutenção da sociedade.

De acordo com Zanardini (2004), a ideologia está relacionada diretamente às divisões que caracterizam a sociedade capitalista, marcada pela divisão de classes com interesses antagônicos, e, conseqüentemente, às relações de poder que sustentam essas divisões.

Portanto, sendo a escola um local em que a atividade de transmissão dos conteúdos expressos nas propostas curriculares se dá prioritariamente por meio da linguagem, justifica-se a análise do currículo ligado ao conceito de ideologia, pois esse é um dos modos pelos quais a linguagem contribui para um determinado entendimento do mundo social, interferindo na compreensão/discriminação das condições materiais objetivas.

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas nesse período têm como palavra de ordem “**adaptar-se aos novos tempos**”, ou, em outras palavras, “[...] a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (BRASIL, 1997b, p. 63). Nesse contexto, segundo Barbosa (2000, p. 47, grifos nossos), “[...] presenciamos o fortalecimento de um discurso conservador que pretende **modificar não as desigualdades existentes, mas o sentimento de desigualdade**”, como se a realidade fosse uma fatalidade e se impusesse independente da ação humana<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Mézáros (2005), propondo uma educação contra-hegemônica, defende que, ao se propor uma mudança educacional, é preciso que esta supere os interesses do capital, contribuindo para promover transformações sociais qualitativas, apontando para a possibilidade de romper a reprodução do injusto sistema de classes.

Na perspectiva neoliberal, portanto, é requerida uma mudança de hábitos, atitudes e valores, pois, já que a realidade não pode ser transformada, é preciso que seja mudada a maneira como as pessoas encaram essa realidade, que, como já mencionado, independentemente da ação dos homens, passa a ser vista como natural. Assim, para Zanardini (2004), a política educacional e, mais especificamente, a implementação curricular – no caso de nossa análise, a reformulação curricular – constituem uma das manifestações mais expressivas do processo de convencimento ideológico e político. Isso porque, tendo em vista a obtenção de desenvolvimento econômico, as ações governamentais se encarregam também da disseminação de ideias que permitam a aceitação destas por parte expressiva da população.

É por isso que, segundo Mészáros (2005, p. 35), “[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar a camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital” exige da classe trabalhadora e, por consequência, dos movimentos sociais a luta por mudanças que vão muito além de meras reformas propostas pela classe que detém o poder.

Para Zanardini (2004, p. 78), “[...] o que estamos evidenciando até o presente é que a proposta pretendida para o ensino fundamental estaria alimentando uma nova rearticulação da ideologia liberal perpetuando o mito da escola enquanto possibilidade de desenvolvimento e ascensão social”. Isso pode ser observado principalmente na década de 1990.

Na década de 90, a década da supremacia do Global ao nacional, a década do ‘endeusamento’ do mercado e nesta fase há uma intencionalidade de que todos os setores nacionais, inclusive o educacional funcionem à moda mercantil, segundo os ditames (neo) liberais. As relações humanas devem ser tratadas como relações comerciais, logo, a educação agora teria que desempenhar seu papel na formação do produto esperado, o homem da era do livre mercado, o consumidor por excelência, o homem do instantâneo, ‘sem amarras’ com o passado, apegado apenas ao futuro imediato, ou seja, o presente (ZANARDINI, 2004, p. 83).

Observamos a importância atribuída à questão curricular também na orientação para “[...] a renovação do conteúdo da educação, à luz das novas necessidades da aprendizagem para viver juntos [...]. Trata-se de uma verdadeira



‘renovação’, até mesmo de uma ‘refundação’ dos sistemas de ensino e dos currículos” (UNESCO, 2003, p. 73).

Evidencia-se, por meio de afirmações como essa, a preocupação dos organismos internacionais no que se refere a o quê ensinar e como ensinar. No entanto, há uma valorização da informação em detrimento da formação, na medida em que se propõe: “Focalizar os currículos na aquisição de competências; Diminuir sua fragmentação em disciplinas, preferindo cada vez mais o trabalho transdisciplinar; Deixar maior margem de escolha aos alunos, em vez de conservar programas monolíticos; Promover métodos ativos de aprendizagem e por projeto” (UNESCO, 2003, p. 74).

Além disso, justifica a reformulação dos currículos a necessidade de torná-los menos científicos, de “[...] aliviar os programas sobrecarregados na área das ciências, adaptando-os ao que, efetivamente, os alunos são capazes de aprender (UNESCO, 2003, p. 69). Nesse contexto, “[...] o currículo deveria conter orientações para a formação de sujeitos que respeitem o pluralismo, tenham senso de tolerância, solidariedade e estejam predispostos à solução pacífica de conflitos. O exercício ativo, na escola, de tais habilidades sociais garantiria o estabelecimento de relações democráticas também na sociedade” (BARBOSA, 2000, p. 63).

Essa preocupação se torna evidente também em outros documentos, como, por exemplo, em *O Marco de Ação de Dakar*, realizado em Dakar, Senegal, em abril de 2000. Esse texto expressa a preocupação com uma educação responsável por assegurar a paz e a tolerância, a fim de evitar conflitos e manter a ordem.

**A educação** enquanto um direito humano fundamental **é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países** e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. [...]. Satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a **promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e conflitos** (UNESCO, 2000, p. 1-2, grifos nossos).

A educação como meio para assegurar a coesão social e, desse modo, evitar conflitos é reforçada pela 46<sup>a</sup> Conferência Internacional de Educação da

UNESCO, realizada em Genebra-Suíça no ano de 2001<sup>52</sup>. O encontro tem como síntese o documento intitulado *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?*, no qual se reforça a ideia de que a educação, mesmo não sendo responsável direta pelos conflitos, tem um papel fundamental em sua prevenção, conforme explica esse excerto: “Não se deve esquecer que a educação desempenha uma função imprescindível na maneira como as sociedades transmitem e delinham as crenças, os valores, as percepções e as interpretações de um grande número de aspectos de nossa existência, incluindo as questões relativas aos conflitos, à paz e à violência” (UNESCO, 2003, p. 40).

Para que esses objetivos sejam alcançados, de acordo com a UNESCO (2003, p. 45), “[...] é necessário respeitar e promover a diversidade e a solidariedade entre diferentes grupos e nações”. Esse pressuposto evidencia uma articulação com os princípios pós-modernos, em contraposição com a modernidade. Isso se verifica inclusive na crítica à educação pautada na ciência, já que, de acordo com a UNESCO, essa educação seria responsável pela violência. Isso porque

O primeiro e principal problema é que o sistema educacional do passado – aquele que herdamos do Século das Luzes e prometia paz com a condição de que fosse ensinado a ler, escrever e fazer contas, ou seja, os mecanismos da razão e as leis – não conseguiu alcançar um de seus objetivos. De fato, como foi afirmado em várias ocasiões no decorrer da 46ª Sessão da CIE, nunca anteriormente a humanidade havia conseguido oferecer tantos conhecimentos a um tão grande número de seus membros; entretanto, nunca anteriormente, também, tantas pessoas haviam sido mortas, intencionalmente, por seus pares – calcula-se que, durante o século XX, esse número tenha sido superior a 180 milhões. **O que parece ser novo é a tomada de consciência do fato de os promotores e os executantes desses crimes – em suas formas mais ou menos tradicionais – serem pessoas que haviam passado uma grande parte de suas vidas em instituições educativas de países pobres ou ricos** (UNESCO, 2003, p. 15, grifos nossos).

O que fica evidente nesse tipo de afirmação é a defesa e a justificativa de que seja dada maior importância ao como se aprende em detrimento de o quê se

---

<sup>52</sup> A Conferência Internacional de Educação de 2001 reuniu mais de 600 participantes de 127 países; em particular, estiveram presentes 80 ministros e 10 ministros adjuntos da educação, além de representantes de organizações intergovernamentais e não governamentais. Os assuntos abordados tinham e continuam tendo uma grande importância em todo o mundo: os responsáveis pela área da educação tomaram consciência da necessidade e complexidade do imperativo de “viver juntos”, assim como do papel e dos limites da educação nesse aspecto (UNESCO, 2003, p. 11).

aprende, justamente uma forma de reafirmar os pressupostos presentes nas propostas oficiais elaboradas e implementadas na década de 1990, pautadas nos pressupostos da pós-modernidade e que servem de argumento para a reforma da educação escolar e do currículo, ou melhor, dos saberes por ele vinculados.

Como forma de superar esse tipo de educação, defende-se a ideia de sua transposição, na medida em que “[...] não trouxe para o mundo a paz e a coesão social esperadas no século XVII ou nas décadas do após-guerra e da descolonização no século XX” (UNESCO, 2003, p. 17). Daí a necessidade de uma educação pautada na pedagogia do *aprender a aprender*, que asseguraria o

**Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, significa o desenvolvimento da compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito pelas diferenças e paz.** Seu ponto central é a tomada de consciência, graças a atividades tais como projetos comuns ou gestão de conflitos, interdependência crescente – ecológica, econômica, social – dos indivíduos, comunidades e nações em um mundo em que deixou de haver distâncias geográficas, tendo-se tornado mais frágil e cada vez mais interconectado (UNESCO, 2003, p. 32-33, grifos nossos).

De acordo com Silva Junior (2003), isso demonstra que, no bojo das orientações dos organismos internacionais que serviram de base para a reforma da educação no Brasil nos diversos níveis de ensino e modalidades educacionais, ganharam força os pressupostos das pedagogias do *aprender a aprender* e a *noção de competências*, que demonstram uma negação da educação como prática social, contrapondo-se justamente ao papel da educação como “[...] mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo” (DUARTE, 2007, p. 1).

Essas pedagogias do *aprender a aprender*, segundo Duarte, descaracterizam o papel da escola e do professor, na medida em que

[...] estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2008, p. 8).

Nesse sentido, pode-se reafirmar que a pedagogia do *aprender a aprender* expressa nos PCNs articula-se à nova forma de organização do capitalismo e apresenta novas demandas para a escola, uma vez que “[...] essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘**aprender a aprender**’” (BRASIL, 1997b, p. 28, grifos nossos). Desse modo, a educação básica tem “[...] a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 1997b, p. 28).

Essa pedagogia faria parte, conforme analisa Duarte (2006, p. 3), “[...] das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX”. Significa, portanto, “[...] para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século” (DUARTE, 2006, p. 1). Reforça, portanto, a ideia difundida pela classe dominante de adaptação total às regras impostas pela sociedade capitalista, pois não haveria outro caminho possível para a humanidade.

Assim,

[...] o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...]. O lema ‘aprender a aprender’, [...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. [...]. No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material mas também na miséria intelectual (DUARTE, 2006, p. 8).

Isso demonstra, segundo Duarte (2006), um processo complexo diretamente ligado ao currículo escolar, no que diz respeito ao controle exercido pelas classes dominantes, no que se refere ao quanto e de que forma o conhecimento pode e deve ser difundido para a população, mantendo um nível de consciência que permita

a manipulação ideológica dessa população, mas, ao mesmo tempo, permita que esta disponha de ferramentas intelectuais para adaptar-se à vida social. Ou seja, por um lado, “[...] é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho” (DUARTE, 2006, p. 7). Nessa linha de análise, se resguardaria o princípio liberal segundo o qual “[...] *um mínimo de educação geral aos cidadãos* contribui de forma razoável para a aceitação de valores [...] indispensáveis para a estabilidade de uma sociedade” (FRIEDMAN, 1984, *apud* DEITOS, 2008, p. 30, grifos do autor).

A educação pensada nesses moldes contribui para a reprodução do modo de produção capitalista, pois se difunde, por meio da escola, a ideia de que o mais importante, “[...] não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2006, p. 47). A formação dos trabalhadores não vai, portanto, no sentido de superação das desigualdades, mas almeja os novos padrões de exploração do trabalho.

Nesse sentido, ao tratar das propostas que defendem a adaptação dos indivíduos à sociedade, Duarte (2006, p. 116) estabelece a seguinte crítica: “O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado”.

### **3.4 PCNs e DCNs: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade**

Em relação aos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>53</sup> e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tendo em vista o contexto de elaboração desses documentos “oficiais” com orientações a nível nacional, buscamos nesse momento compreender a maneira como conhecimento, sociedade e currículo se inter-relacionam para, como já apontado, expressar e sustentar a reforma do Estado

---

<sup>53</sup> Sobre a origem dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre o processo de construção desses documentos, sugerimos a leitura de Barbosa (2000).

e da educação, considerando a reforma curricular colocada em prática na década de 1990.

Num primeiro momento, julgamos necessário destacar que, dados os limites do nosso estudo, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, elegemos como recorte de análise apenas os volumes referentes à apresentação dos temas transversais e o documento introdutório. Justifica essa seleção o fato de tais partes serem, a nosso ver, as que abarcam os pressupostos que orientam a proposta apresentada no ano de 1997.

Nesse processo de recorte da pesquisa, procuramos refletir sobre como se expressa a relação estabelecida entre currículo, conhecimento e sociedade, por entendermos que tal relação revela os pressupostos que perpassam não só os PCNs e as DCNs, mas também as propostas regionais que analisaremos na sequência do estudo.

No que se refere à sociedade, podemos dizer que essa categoria, nos documentos aqui analisados, que resultam da reforma curricular da década de 1990, é compreendida pautando-se na equidade, ou seja, está voltada para questões que dizem respeito à garantia de direitos e deveres como sendo fundamentais para garantir a ordem democrática, mantendo o modelo social vigente, conforme se verifica neste fragmento: “[...] os Direitos e Deveres de Cidadania<sup>54</sup> e o Respeito à Ordem Democrática, ao orientarem as práticas pedagógicas, introduzirão cada aluno na vida em **sociedade**, que busca a justiça, a igualdade, a equidade e a felicidade para o indivíduo e para todos” (BRASIL, 1998, p. 3, grifo no original).

Outro fator importante a ressaltar é que tanto os PCNs quanto as DCNs defendem a ideia de que a sociedade deve pautar-se em valores que tornem possível o exercício da cidadania, esta entendida, segundo esses documentos, como “[...] exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na **sociedade**, que [...] influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor” (BRASIL, 1998, p. 11, grifos no original).

Percebemos que os pressupostos teóricos adotados não consideram relevante nesses documentos transformar a sociedade, mas a convivência, de modo

---

<sup>54</sup> De acordo com o documento de apresentação dos Temas Transversais, cidadania é compreendida como “[...] participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1997d, s/p).

a adaptar o homem ao modelo social vigente, respondendo, assim, aos quatro pilares defendidos por Delors, dos quais já tratamos neste trabalho.

Em nossa análise, isso demonstra que os pressupostos teóricos adotados e apresentados nos documentos em tela pautam-se na defesa da igualdade de oportunidades ou igualdade de direitos e no respeito às diferenças, defesa essa que, como já citado, tem servido ao capital, na medida em que busca justificar as desigualdades sociais que estão na base material da sociedade capitalista.

Portanto, podemos dizer que as diferenças e/ou desigualdades presentes e visíveis na sociedade não são negadas, mas justificadas como resultado de questões individuais e não como resultado de uma construção histórica coletiva, na medida em que se propõe responder “[...] à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o **princípio da eqüidade**, [...] para que a igualdade seja efetivamente alcançada” (BRASIL, 1997c, p. 10, grifos nossos). Isso seria garantido na medida em que “[...] a atenção à **diversidade é um princípio comprometido com a eqüidade**, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 1997b, p. 97, grifos nossos).

Admite-se, portanto, que a realidade é constituída de maneira desigual, e entende-se a escola “[...] não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação” (BRASIL, 1997c, p. 23). No entanto, essa transformação deve ocorrer no nível de ideias e não na base material, já que a transformação possível é a da convivência. Nessa linha de análise, os valores políticos atribuídos aos educadores correspondem ao ensino de valores que possam auxiliar na adaptação dos alunos à realidade existente. Isso servirá de base para justificar a necessidade dos Temas Transversais, onde “[...] foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: **Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade**, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira” (BRASIL, 1997c, p. 26, grifos nossos).

Segundo os PCNs, para que isso seja efetivado, é necessário,

[...] oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões

**éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade** (BRASIL, 1997b, s/p, grifos nossos).

Evidencia-se, portanto, a preocupação com a difusão, via educação escolar, de valores e atitudes necessárias ao “bom” funcionamento do sistema capitalista, com vistas à perpetuação da exploração e, conseqüentemente, da desigualdade social. Essa análise pode ser apoiada no fragmento a seguir, que defende a necessidade de o ensino fundamental estar voltado para “os valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, **dos laços de solidariedade humana e de tolerância**” (BRASIL, 1998, p. 12, grifos no original).

Percebe-se que a escola, de acordo com a apresentação dos Temas Transversais, assim como com o que está posto nas DCNs, deve ser local de aprender a conviver. Nesse sentido, as relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos têm como desafio “[...] conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. **Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças**” (BRASIL, 1997c, p. 45, grifos nossos).

Segundo o documento introdutório dos PCNs (BRASIL, 1997b, p. 44), cabe à educação escolar propiciar aos alunos formas de se inserir política e culturalmente na sociedade, por meio da aprendizagem de atitudes de solidariedade e de ações de cidadania. Ou seja, o cidadão precisa respeitar/aceitar as diferenças e desigualdades e buscar cumprir seus deveres para que possa gozar dos direitos que lhe são garantidos juridicamente.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997b, p. 47).

Outro aspecto relevante é o fato de não ser questionada a necessidade de investimentos na infraestrutura das escolas; afinal, se o indivíduo deve adaptar-se



ao meio, na escola também deve recorrer à adaptação para resolver problemas de falta de estrutura, conforme explicam os documentos em análise: “Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a **improvisação** de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc.” (BRASIL, 1997b, p. 103-104). Isso significa dizer que os espaços externos devem servir para a prática de atividades que exigem local adequado para sua realização.

Por fim, podemos dizer que, de acordo com esses documentos, o conhecimento a ser difundido na escola deve estar voltado não para questões científicas, mas para o conhecimento de valores e atitudes que demonstrem a necessidade de estabelecermos laços solidários de respeito ao outro. Para além disso, os PCNs indicam que, no exercício de nossos direitos e deveres, devemos buscar uma melhor convivência, de forma a combater as mais variadas formas de discriminação, exclusão e a desigualdade social sem a necessidade de transformar o modelo de sociedade vigente. Instiga-se, assim, a mudança da sociedade por meio das ideias, sem que isso represente mudanças na base material. Contribui-se, assim, para “[...] a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã” (BRASIL, 1998, p. 5).

Há ainda a defesa do caráter subjetivo do conhecimento em detrimento do conhecimento objetivo da realidade, na medida em que se estabelece uma crítica ao processo de aprendizagem pautado na dimensão objetiva de produção e constituição do conhecimento. A proposta é que se leve em consideração saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis para uma vida de cidadania plena, considerando que a história é feita por sujeitos anônimos ou sem sujeitos. Em outras palavras, as pessoas se adaptam a uma realidade que fatalmente se impõe, independentemente da vontade dos homens, já que não há possibilidades de transformação.

No entanto, não podemos deixar de analisar também propostas que, ao menos em tese, se colocam como contraponto a políticas educacionais, como as que embasam os currículos, pautadas nos princípios do neoliberalismo e da pós-modernidade. Na próxima seção, nos propomos a descrever o processo de elaboração de duas propostas críticas, as quais se colocam na “vanguarda” para contribuir com o desvelamento das contradições sociais. Nessa direção,

estabelecem a educação escolar como elemento que pode contribuir para a formulação de uma crítica radical da sociedade capitalista e para sua superação.

Analisaremos, portanto, como já anunciado na introdução deste trabalho, o currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que começou a ser implementado no ano de 2007, e o currículo do município de Cascavel, que teve como marco de implantação o ano de 2008. No estudo empreendido, tem-se em vista investigar as relações que se estabelecem entre tais pressupostos curriculares e os conhecimentos exigidos no contexto da Reforma da Educação Básica na década de 1990, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na continuidade do estudo, verifica-se em que medida esses currículos contrapõem-se ao conjunto de orientações curriculares implantadas na década de 1990 ou, por outro lado, em que medida incorporam os pressupostos dos documentos que têm alcance nacional.

#### **IV Os currículos do município de Cascavel e da AMOP: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade**

Neste capítulo, abordamos num primeiro momento, elementos sobre a constituição dos currículos da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP e do município de Cascavel. Na seção seguinte, apresentamos questões referentes a relação currículo, conhecimento e sociedade, onde analisamos as mediações e/ou alinhamentos com documentos nacionais.

Além disso procuramos demonstrar o “caminho” percorrido na elaboração desses currículos, bem como tornar visível a relação existente entre as políticas de âmbito nacional com as políticas regionais e municipais, mas também as possibilidades de contra-hegemonia.

##### **4.1 Descrição do processo de elaboração e implementação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**

O currículo para a escola pública da região Oeste do estado do Paraná, cuja elaboração foi coordenada pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP<sup>55</sup>, começou a ser discutido e/ou elaborado no ano de 2005 e foi concluído no final de 2006, sendo que sua implantação teve início no ano letivo de 2007.

Segundo a AMOP, a construção de um currículo para os municípios de sua área de abrangência justifica-se pelo fato de “[...] ainda hoje termos muito que avançar na compreensão de cada área do conhecimento, assim como no conhecimento enquanto um todo”. Conforme explicitado no documento, a proposta

---

<sup>55</sup> Fundada em 1969, a AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) é composta por 50 municípios, quais sejam: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupássí e Vera Cruz do Oeste, compreendendo um total de aproximadamente 1.164.272 habitantes.

curricular foi pensada “[...] na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral<sup>56</sup> dos sujeitos” (AMOP, 2006, s/p).

Conforme exposto no texto *Concepção de educação em que se estrutura a construção curricular da rede pública municipal de ensino*, elaborado pela AMOP,

A construção de um projeto indica a direção, ainda que limitada, da sociedade que se quer produzir. Não se trata de uma espécie de carimbo que se organiza e que se imprime de igual forma nos diversos contextos e realidades, ou seja, a tradução ou a transformação do projeto em sua materialização não ocorre de maneira imediata e direta. Ele tem seus limites, porque é mediado pelas relações e pelas contradições concretas do mundo material, e pelas condições dos homens que a fazem. Portanto, a concretização ou não do projeto delineado, dependerá das forças e das relações coletivas; e da responsabilidade de cada um dos envolvidos nesse processo<sup>57</sup> (AMOP, 2006, s/p).

Outra justificativa apresentada para a elaboração de uma proposta curricular para os municípios da região decorre do fato de, na esfera municipal ou regional, os profissionais optavam ora pelo currículo estadual – *Currículo básico para a escola pública do Paraná*, elaborado em 1990 –, ora pelos referenciais nacionais, ou seja, pelos PCNs publicados em 1997<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> De acordo com Sousa Junior (2011), o conceito de formação omnilateral, baseando-se em Marx, é de grande relevância e refere-se a uma formação humana que se oponha à unilateralidade provocada pelas relações burguesas pautadas no trabalho alienado, na reificação, nas relações burguesas estranhadas e na divisão social do trabalho. Pode, portanto – com a formação de homens que submetam as relações sociais ao controle coletivo com o objetivo de superação do individualismo, da separação entre trabalho manual e intelectual tão presentes na sociedade burguesa –, ser compreendido como uma ruptura às limitações impostas ao homem pela sociedade capitalista. A formação omnilateral tem como condição a superação da alienação, da propriedade privada, enfim, do capital. É, portanto, a busca da práxis revolucionária. Para aprofundamento a respeito da categoria omnilateralidade, sugerimos a leitura de Saviani (2007).

<sup>57</sup> Outro fator ressaltado no Currículo da região Oeste do Paraná, na exposição da concepção de educação, é que “[...] o documento foi elaborado a partir de discussões coletivas e não está pronto/acabado, mas num processo constante de ‘avaliação’ e ‘reelaboração’, onde estão entendidas ‘concepções educacionais, políticas, sociais, culturais e econômicas’” (AMOP, 2006, s/p).

<sup>58</sup> A elaboração de propostas curriculares a nível estadual, regional e/ou municipal tem amparo legal na Constituição Federal de 1988, Art. 206, Inciso III, que expressa que o ensino será ministrado com princípio no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e no Art. 210, que expressa que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental para assegurar uma formação básica comum respeitando valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Ampara-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Art. 9º, Inciso IV, que estabelece que as diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos serão fixadas em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e Art. 26, que propõe que cada sistema de ensino e estabelecimento escolar complementará a base nacional comum por uma parte diversificada que contemple características regionais e locais da sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 indicam autonomia das escolas em relação à proposta curricular, desde que respeitada a base nacional comum.

Diante desse quadro, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná<sup>59</sup> (AMOP), em conjunto com secretários municipais de educação do Oeste do Paraná, em fevereiro de 2005, quando discutia o planejamento das ações para aquele ano, estabeleceu como meta um estudo para a construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais.

Num primeiro momento, foram organizados grupos de trabalho para elaboração das propostas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Marcando o início dos trabalhos, foi realizado um seminário, em março de 2005, com representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação. De acordo com a AMOP (2006, s/p) nesse seminário discutiu-se as concepções de homem, de sociedade e de conhecimento que orientariam a construção do currículo, bem como a função da escola. Participaram do evento cerca de 250 pessoas<sup>60</sup>.

A partir da formação do grupo de trabalho, no ano de 2005, a Coordenação do Departamento de Educação da AMOP e o Grupo Base com o objetivo de aprofundamento teórico e sistematização dos Pressupostos Filosóficos, Legais, Psicológicos que fundamentariam toda a proposta curricular, realizaram, em encontros específicos, grupos de estudos e discussões. Os representantes dos

---

<sup>59</sup> O Departamento de Educação da AMOP foi criado após a dissolução da “ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná, criada em 1980 com o objetivo de desenvolver e articular ações básicas na promoção do desenvolvimento educacional em todos os níveis. Além de produzir e de socializar metodologias de ensino, e desenvolver recursos humanos para a educação, a ASSOESTE atuava junto às escolas municipais da Região Oeste, promovendo a formação dos docentes. Em 2001, a ASSOESTE foi extinta, e o papel que anteriormente fora exercido por ela, passou a ser realizado, em parte, pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP” (AMOP, 2006, s/p).

<sup>60</sup> De acordo com matéria publicada no Jornal *O Paraná*: “Em maio de 2005, o Departamento de Educação da Amop constituiu um grupo de trabalho com representantes de instituições de ensino superior, professores da rede pública municipal e estadual que possuem formação específica em pedagogia e em áreas do conhecimento como Letras, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ciências, após avaliação com as equipes de ensino. Ao fim dos dois primeiros encontros gerais deram início a este trabalho, solicitando encaminhamentos para a construção das orientações curriculares para a rede pública municipal da região Oeste do Paraná, responsável pela Educação Infantil e ensino fundamental – anos iniciais. [...]. A previsão é de que até o final de 2006 o documento final das orientações curriculares esteja aprovado pelo conjunto dos municípios. Neste percurso, os municípios procedem com leituras e discussões a partir de uma bibliografia básica, a fim de iniciar a construção da proposta curricular para cada disciplina que constitui a base nacional comum. ‘Importa destacar que este trabalho é realizado com a participação dos representantes de todos os municípios que aderiram à construção conjunta da proposta curricular. Não é um documento elaborado por consultores que não conhecem a realidade regional. Não foi encaminhado pronto para os municípios. Vem sendo discutido e, inclusive, encaminhado às instituições de ensino superior para que as mesmas avaliem e apresentem sugestões. O que o grupo base visa garantir é a unidade teórico-metodológica na totalidade da proposta’, relata a coordenadora pedagógica da Amop” (O PARANÁ, 17/03/2006, p. 11).

municípios participantes da elaboração da proposta, indicados pelas secretarias municipais, participaram de encontros mensais realizados no município de Cascavel, assumindo o compromisso de colaborar na discussão e sistematização dos referidos pressupostos. Desse modo,

Os grupos de estudos foram organizados a partir de uma seleção de textos base que serviram de subsídio para as reflexões em cada um dos municípios que integraram o presente trabalho. Os textos selecionados foram encaminhados às equipes de ensino para socialização aos demais professores da rede. Nesse processo tivemos equipes que organizaram grupos de estudos envolvendo todos os professores, outros organizaram grupos de estudos tendo como critério a inscrição voluntária, portanto, fora do horário de trabalho e outros, ainda, que realizaram as leituras e discussões apenas no âmbito da equipe pedagógica que atua na secretaria municipal de educação. A forma como cada um dos municípios organizou os estudos e discussões refletiram, posteriormente, no grau de participação e compreensão dos representantes do município na construção da proposta curricular. Os textos selecionados foram: *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem de Friedrich Engels*; *Concepção dialética de história de Antonio Gramsci*; *Thompson, Marx, os marxistas e os outros de Sergio Silva*; *Sobre a natureza e a especificidade da educação de Dermeval Saviani*; *Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar de Isilda Campaner Palangana*; *As relações sociais na escola e a formação do trabalhador de Miguel Arroyo*; *Escola e Democracia de Dermeval Saviani*; *Desafios epistemológicos e práticos de Felipe Janssen*; *Lei de diretrizes e Bases 9.394/96*; *Plano Nacional de educação 2001-2010*; *Internalização das funções psicológicas superiores, Interação entre aprendizado e desenvolvimento e A pré-história da linguagem escrita de Vygotsky*. Estes textos subsidiaram os estudos e reflexões do Grupo Base e foram indicados aos municípios para que fundamentassem os estudos e discussões dos professores (AMOP, 2006, s/p, grifos no original).

Referindo-se ao processo de sistematização dos pressupostos para apresentação do texto inicial, o relatório anual do ano de 2006, aponta que “[...] a maior dificuldade nessa etapa dos trabalhos foi a de manter a unidade teórica em toda a produção escrita, exigindo leituras extras e muita discussão por parte de todos os envolvidos” (AMOP, 2006, s/p). Considerando a existência de dificuldades na elaboração da proposta no que se refere à unidade em torno do método que a orienta, poderíamos indagar, portanto: essa mesma dificuldade não seria ainda maior em se tratando de sua implementação? No entanto, deixaremos a resposta a esse questionamento para outras pesquisas, que tenham como objetivo analisar a

implementação de tal proposta, haja vista que, como já anunciado, nosso trabalho diz respeito à análise dos pressupostos teóricos e ideológicos, o que não implica estudo sobre a aplicação prática da proposta.

De acordo com a AMOP (2006, s/p), para dar continuidade aos trabalhos, em maio de 2005, ocorreram reuniões dos grupos, por disciplina. Nessa ocasião, foram convidados profissionais vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), com atuação na construção das diretrizes para as escolas estaduais do Paraná, para trabalhar com esses grupos. Nesse momento, ganhou ênfase a discussão das metodologias e das concepções de cada disciplina. Ao final do encontro, os participantes, de acordo com o documento analisado, chegaram à conclusão de que se fazia necessário aprofundar as reflexões sobre os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que dariam sustentação à reestruturação curricular. O grupo enfatizou a necessidade de se retomarem os princípios expressos no Currículo Básico do Paraná e, ainda, de se construir uma proposta para as disciplinas de Artes e Educação Física. Também se pontuou a necessidade de incluir na proposta, além das séries iniciais<sup>61</sup>, a educação infantil e de considerar as especificidades da educação especial, da educação no/do campo, entre outras modalidades.

Segundo o Documento da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, esse processo de discussões e envolvimento de representantes dos municípios e dos professores, coordenado pelo Departamento de Educação,

[...] tem a iniciativa de congregar um grupo de educadores para elaborar uma proposta preliminar para discussão dos Pressupostos Curriculares para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para os municípios da Região Oeste do Paraná. Esse grupo é composto por professores da Educação Básica e das instituições de Ensino superior. A primeira preocupação diz respeito à sistematização de pressupostos que definiriam a direção geral para a construção dos referenciais. A tarefa desse grupo não é estabelecer a direção, mas apenas sistematizar os pressupostos, pois, nos encontros anteriores, esta já havia sido definida. Há, no processo, duas preocupações principais: o receio de se adotar o “ecletismo”<sup>62</sup>, e a restrição das discussões sobre a reestruturação

---

<sup>61</sup> Com a implantação do ensino fundamental de 9 anos, de acordo com o Parecer 06/05 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica e Lei nº 11.274/06, essa etapa de ensino passa a ser denominada “anos iniciais”.

<sup>62</sup> Para o grupo que estava conduzindo as discussões, conforme nota apresentada no original, ecletismo é entendido como uma diretriz filosófica que consiste em escolher, dentre as doutrinas de

curricular a um pequeno grupo. Ou seja, de um lado, deseja-se que as discussões e as proposições estejam epistemologicamente alinhadas; e de outro, pretende-se que tais discussões envolvam o maior número possível de educadores que atuam nessa região (AMOP, 2006, s/p).

Assim, de acordo com a AMOP (2006, s/p), foram organizados, por meio das secretarias municipais envolvidas no processo, grupos de estudos nas escolas. Para tanto, foram disponibilizados textos que pudessem orientar as discussões sobre a versão preliminar da proposta curricular, pois havia a preocupação de oferecer subsídios para que os trabalhadores em educação participassem, de fato, da elaboração da proposta, tanto dos pressupostos quanto dos referenciais<sup>63</sup>.

Esses pressupostos, segundo os documentos que analisamos, contemplam as dimensões política e pedagógica. Política porque estão marcados pelas relações de forças sociais, econômicas e culturais que permeiam a educação; pedagógica porque envolvem a definição de um instrumental teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos. À medida que se compreende o tipo de organização social em que se está inserido, se poderia, em tese, contribuir para sua transformação, na perspectiva da emancipação humana e da construção de uma sociedade sem classes. Assim, “[...] com a elaboração destes pressupostos curriculares, pretende-se buscar a construção de uma unidade e de uma identidade de classe, considerando-se a heterogeneidade das escolas da região Oeste” (AMOP, 2006, s/p).

No ano de 2006, as atividades em torno da elaboração da proposta curricular pautaram-se no seguinte cronograma de atividades<sup>64</sup>:

01/02/2006	Seminário com todos os coordenadores das áreas. Palestra sobre o tema <i>Linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar</i> ; Semana Pedagógica, estudo, análise do documento preliminar das Diretrizes Curriculares, sugestões/complementações e/ou possíveis correções – com todos os professores (nos
------------	--

diferentes filósofos, as teses mais apreciadas, sem se preocupar com a coerência dessas teses entre si e com sua conexão aos sistemas de origem.

<sup>63</sup> Pressupostos são entendidos como o conjunto de princípios que norteiam a organização dos referenciais curriculares. Já os referenciais são compreendidos como as propostas por disciplinas, elaboradas a partir dos pressupostos, que servirão como referência para a organização do trabalho na escola (Nota do original).

<sup>64</sup> Fonte: AMOP (2006, s/p): “Cronograma de atividades para elaboração do Currículo Básico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) para escolas municipais dos municípios integrantes da AMOP”.



	municípios)
21/02/2006	Grupo Base da AMOP, reunião com todo o grupo para retomada dos trabalhos e das discussões dos encaminhamentos pedagógicos e administrativos para 2006
07/03/2006 <sup>65</sup>	Seminário com os coordenadores dos municípios para estudo das sugestões/correções levantadas na semana pedagógica, sendo que o trabalho foi dividido em 4 grupos
11/03/2006	Grupo Base da AMOP, com o objetivo de unir os documentos dos quatro grupos do encontro anterior
12 a 18/03/2006	Formatação final do texto e correção do texto pela coordenação e pessoal de Língua Portuguesa;
20 a 22/03/2006	Envio do documento final aos municípios
01/04/2006	Reunião com Grupo Base da AMOP para apresentação da síntese da contextualização histórica de cada disciplina, apresentação, pelos coordenadores, das concepções das disciplinas sob sua responsabilidade e definição dos eixos filosóficos e didáticos de todas as disciplinas
25/04/2006	Início dos trabalhos específicos por disciplina – retomada das Diretrizes Curriculares de forma articulada às disciplinas
Até 10/05/2006	Envio à AMOP da sistematização feita no dia 25/04/2006 e da contextualização histórica da disciplina
30/05/2006	Apreciação, pelas equipes por disciplinas, do documento sobre a contextualização histórica da disciplina e estudo, discussão e análise sobre o objetivo geral da disciplina e os encaminhamentos teórico-metodológicos (por disciplina)
Até 13/06/2006	Grupo de sistematização por disciplina, envio à AMOP da sistematização do dia 30/05/2006
06/06/2006	Grupo Base, discussão sobre a educação infantil e a alfabetização na sua relação com as disciplinas
17/06/2006	Grupo Base, leitura dos documentos produzidos sobre contextualização histórica, objetivo geral e princípios metodológicos das disciplinas, com vistas à avaliação da coesão/coerência com os pressupostos
27/06/2006	Equipes por disciplina, leitura e apreciação do documento do dia 30/05/2006 e definição dos conteúdos mínimos (por disciplina); envio da sistematização à AMOP até 11/07/2006
08/08/2006	Equipes por disciplina, leitura e apreciação do documento produzido no dia 27/06/2006 e discussão, análise e proposição da avaliação (por disciplina); envio da sistematização à AMOP até 22/08/2006
De 23 a	Encaminhamento, pela AMOP, do documento como um todo a

<sup>65</sup> A respeito dos trabalhos iniciados no ano de 2006, foi publicada uma matéria em jornal regional: “Cerca de 200 professores de 48 municípios da área de abrangência da Amop (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) se reuniram ontem em Cascavel. Em pauta, a unificação do currículo escolar do Ensino Fundamental. No encontro, os professores elaboraram um documento que contém as principais diretrizes educacionais. ‘As discussões iniciaram em novembro, quando entregamos aos municípios a proposta inicial. Desde então, eles tiveram tempo para discutir, acrescentar ou suprimir algumas das ideias’, explica a coordenadora do Departamento de Educação da Amop” (JORNAL HOJE, 08/03/2006, p. 11).

25/08/2006	todas as secretarias; 12/09/2006, equipes por disciplina, leitura e melhoria, se necessário, de todo o documento; versão preliminar por disciplina e encaminhamento, até 19/09/2006, do documento preliminar para a AMOP/Grupo Base
30/09 e 01/10/2006	Grupo Base, leitura e análise do documento preliminar de todas as disciplinas; 17/10/2006, seminário, por área, para fechamento do documento
24/10/2001	Entrega, por cada coordenador do Grupo Base, do documento da disciplina à AMOP; encaminhamento, pela AMOP, para revisão de Língua Portuguesa
30/11/2006	Entrega oficial do documento final <sup>66</sup> com a seguinte estrutura para cada disciplina: contextualização histórica, objetivo geral da disciplina, encaminhamentos teórico-metodológicos, conteúdos, avaliação e referências

No relatório da reunião do dia 11/03/2006, foram destacados alguns pontos, dentre eles, segundo AMOP (2006) podemos destacar que, alguns municípios não realizaram as leituras e discussões com todos os professores da rede; muitas dúvidas quanto ao entendimento dos textos; apresentação de poucas sugestões por escrito revela, em parte, o não entendimento do texto; alguns municípios se destacaram pela seriedade com a qual se envolveram no processo e pela abrangência da discussão com os demais professores; mudança no quadro de representantes entre 2005/2006 o que contribui para dificultar a continuidade no processo.

Isso pode ser observado, também, a partir de análises sobre avaliação do processo de construção da proposta curricular, realizada pelos representantes dos municípios, quando pudemos observar que é colocada em “xeque” a participação dos professores na elaboração da proposta no que se refere aos grupos de estudos realizados nas escolas. Constam no relatório anual do ano de 2006, as seguintes observações:

Podem ser destacados os seguintes pontos nas avaliações realizadas pelos professores nas diferentes disciplinas: os encaminhamentos estão acontecendo de forma gradativa, mas **os**

<sup>66</sup> O lançamento da proposta aconteceu em 27 de novembro de 2006 “Currículo básico da escola pública municipal do Oeste do Paraná’. Esse é o nome do documento de mais de 400 páginas que norteará as ações pedagógico-educacionais de 48 municípios da região Oeste e um da região Noroeste – Brasilândia do Sul – a partir do ano que vem. Das 50 cidades da região, só não participam do trabalho os municípios de Cascavel e Catanduvas, que já elaboraram currículos próprios. [...]. O documento contempla as disciplinas de língua portuguesa/alfabetização, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física e o currículo de educação infantil, que é diferenciado e voltado à faixa etária entre zero e cinco anos. A discussão e construção demoraram dois anos para terminar” (O PARANÁ, p. 12, 07 de novembro de 2006).

**municípios deveriam realizar frequentemente grupos de estudos o que na prática não ocorre;** os textos selecionados são bons e compatíveis com a proposta que está sendo construída; **os estudos nas escolas estão cada vez mais difíceis, pois além de não ter interesse dos professores ninguém se dispõe a participar após o horário de trabalho;** embora esteja contemplando as expectativas e as necessidades, **não foi possível repassar para demais profissionais da educação do município os nossos estudos devido a falta de tempo entre outros aspectos, a não ser para o grupo que eu especificamente participo;** falta de espaço no calendário para grupos de estudos o que dificulta a socialização e por esse motivo as contribuições não são satisfatórias; *em nosso município temos trabalhado com grupos de estudos, onde participam mais ou menos trinta professores vindos cada um de uma escola;* **no município de [...] não houve nenhum tipo de encontro com os professores para a leitura dos textos;** contribui para o enriquecimento do conhecimento, estudos coletivos, coordenadores são competentes, trabalho desenvolvido com seriedade, textos bons e que exigem aprofundamento teórico; **participação restrita por parte dos representantes dos municípios nas discussões;** dificuldade de reunir os professores, pois achamos o tempo muito curto para um trabalho tão abrangente; As indicações bibliográficas são ótimas, mas infelizmente não tenho conseguido fazer a leitura necessária com todos os professores do município; precisamos de mais tempo para trabalharmos com todos os professores; quanto ao repasse aos professores, muitas vezes eles não querem sentar e estudar e em outros momentos repassamos, mas ainda fica um pouco vago; (AMOP, 2006, s/p, grifos nossos).

No ano de 2007, com a implantação do “*Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná*”<sup>67</sup>, elaborado de forma conjunta com os coordenadores das equipes pedagógicas das secretarias municipais de educação” (AMOP, 2007, s/p), foram desenvolvidos dois grandes projetos com o objetivo de auxiliar os municípios na implementação da proposta. O *Projeto de Atendimento Descentralizado para a Implementação do Currículo Básico* objetivou assessorar as equipes pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de abrangência da AMOP na implementação do Currículo Básico para Escola Pública Municipal (2007). De acordo com a fonte consultada, a partir da análise da realidade local, esse projeto promoveu a troca de experiências e a apresentação de sugestões de encaminhamentos possíveis para o enfrentamento das dificuldades diagnosticadas. O projeto teve como conteúdo programático:

---

<sup>67</sup> Cada professor recebeu um exemplar do currículo.

Relação entre o Projeto Político Pedagógico e o Currículo Básico; Implementação do Currículo Básico nas instituições escolares; Articulação teoria e prática.

Já o *Projeto Formação Continuada para as Equipes de Ensino das Secretarias Municipais de Educação da Região Oeste do Paraná*<sup>68</sup>, nas áreas/disciplinas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Educação Física, Educação Infantil e regimento escolar, contou com a realização de 20 encontros durante o ano, com o objetivo de consolidar o processo de implantação do currículo básico para a região Oeste<sup>69</sup> (AMOP, 2007, s/p, grifos nossos).

No ano de 2008 foram realizados encontros, por disciplina, com as Equipes de Ensino das Secretarias Municipais de Educação da Região Oeste do Paraná, pois, diante das avaliações realizadas no final de 2007, chegou-se à conclusão de que ainda havia dúvidas quanto ao método<sup>70</sup> que embasa o currículo aderido por todos. “Diante disso organizou-se o Seminário objetivando exatamente dirimir estas dúvidas e aprofundá-lo para que, sua aplicabilidade tenha coerência com o que se propõe enquanto conteúdo” (AMOP, 2008, s/p).

Para isso, foram organizados dois momentos num mesmo dia, tendo como temática *O Método como Fundamento da prática docente*. Pela manhã: *O Materialismo Histórico Dialético e suas implicações na organização do trabalho Pedagógico*, tema abordado por Marlene Lucia Siebert Sapelli, da UNICENTRO/PR; à tarde: *Implicações dos Pressupostos Teóricos decorrentes das pesquisas de Piaget e Vigotsky na Implementação do Currículo Básico da Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná*, tema explorado pela professora Lígia Klein, da UFPR/PR (AMOP, 2008, s/p).

---

<sup>68</sup> “As salas de aula da FAG (Faculdade Assis Gurgacz) abrigam hoje [...] rodadas de grupos de estudos para atualização do currículo básico das escolas públicas municipais [...]. O evento é uma promoção do Departamento Pedagógico da Amop” (GAZETA DO PARANÁ, 07/08/2007, p. 4).

<sup>69</sup> Também é realizado o III Encontro Microrregional de Professores Municipais em Maripá “[...] envolvendo educadores de seis municípios. O evento [...] envolveu cerca de 240 professores dos municípios de Quatro Pontes, Nova Santa Rosa, Entre Rios do Oeste, Pato Bragado e Mercedes, além do anfitrião, que durante todo o dia avaliaram e se envolveram no projeto formação continuada em currículo único estabelecido pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop). Foram discutidas peculiaridades próprias da microrregião quanto aos aspectos metodológicos e pedagógicos” (O PARANÁ, 27/07/ 2007, p. 11).

<sup>70</sup> No relatório da AMOP (2006, s/p), esclarece-se a diferença e a relação existente entre método e metodologia: “Método – caminho para chegar a um fim; delimita o *modus* da obtenção do conhecimento; teoria que orienta a prática; opção de abordagem; um procedimento racional ordenado (forma de pensar). Metodologia – é a combinação entre recursos materiais e técnicas utilizadas para realizar o trabalho pedagógico, é o modo de operacionalizar”.

Em 2009, o Departamento de Educação da AMOP coordenou várias ações com o objetivo de dar continuidade ao processo de implementação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná.

Os trabalhos desenvolvidos por meio dos Grupos de Estudos, cursos e encontros para discussão possibilitaram a percepção das fragilidades em termos de compreensão dos fundamentos que sustentam a organização do Currículo Básico e suas relações com os encaminhamentos teórico-metodológicos na organização do trabalho pedagógico no âmbito da instituição escolar e da própria secretaria, revelando que há, ainda, um grande percurso a ser efetivado para que os resultados esperados sejam alcançados.

[...].

Outro desafio superado foi o de revisão do Currículo Básico prevista, inicialmente, para 2008, mas efetivado em 2009, resultando na impressão da edição denominada: avaliando a reorganização. [...]. A partir da eleição de um grupo de sistematização [...] foram analisadas as sugestões de alterações, apresentadas nesse período de implementação 2007-2009, e reorganizada a proposta, mais especificamente, em termos de conteúdos e encaminhamentos teórico-metodológicos (AMOP, 2009, s/p).

Nesse sentido, foi proposto o seminário intitulado *O Materialismo Histórico Dialético na relação com os Conteúdos e Encaminhamentos Teórico-metodológicos propostos no Currículo* (AMOP, 2009), com carga horária de 8 horas. Esse seminário teve como público alvo “Coordenadores Pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação Representantes dos Grupos de trabalho” (AMOP, 2009, s/p), eleitos para fazer a revisão do currículo. Tal seminário teve como objetivo retomar os pressupostos teóricos, aprofundando-os na relação que exercem com a organização do trabalho pedagógico no interior das secretarias de educação e instituições escolares que a compõem. A proposta era analisar “[...] as implicações que decorrem no sentido de superação do ativismo e da reprodução arbitrária de um conjunto de práticas que se efetivam na memória dos profissionais da educação” (AMOP, 2009, s/p).

Também no ano de 2009 foram propostos os seguintes cursos voltados para a formação continuada das equipes de ensino: “Formação Continuada às Equipes de Ensino das Secretarias Municipais de Educação (Ed. Infantil e Todas as Áreas); Gestão Escolar; e, Grupo de Estudos e Produção de Material” (AMOP, 2009, s/p).

No ano de 2010, a AMOP, em parceria com a UNIOESTE, através do Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), realizou o “I Seminário Regional de

Formação Continuada de Professores e I Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas”, com palestras, apresentações culturais e mostra de trabalhos.

Em 2011, novamente em parceria com a UNIOESTE, foi realizado, nos dias 20 e 21 de outubro, o “II Seminário de Formação Continuada de Professores e II Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas”, com o objetivo de “socializar resultados de pesquisas e de ações no campo da formação inicial e continuada de professores, da didática e das práticas de ensino, em diálogo com diferentes áreas e níveis da educação” (AMOP, 2011, s/p). Esse encontro, conforme consta na apresentação do seminário, constitui-se em,

[...] um evento científico, no campo educacional, que congrega pesquisadores profissionais do Ensino Superior e da Educação Básica (EB) que trabalham com questões relacionadas à temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Por meio do evento objetiva-se fortalecer a interação entre a UNIOESTE e as Escolas da Educação Básica, proporcionando a divulgação de pesquisas e de ações de formação continuada de professores, bem como de experiências pedagógicas produzidas e implementadas em sala de aula. O Seminário, por intermédio de parceria com a AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), tem como interesse mobilizar, ainda mais, professores e gestores da rede pública de ensino, alunos e docentes da UNIOESTE, na consolidação do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – PROFIC<sup>71</sup>. O Evento congregará uma série de discussões sobre o campo educacional, trazendo para o debate temas que foram sugeridos no conjunto das atividades de formação inicial e continuada. Nos estandes, as escolas municipais, a AMOP, e a UNIOESTE, farão uma amostragem das experiências pedagógicas realizadas nas escolas, que foram suscitadas pelas ações formativas, bem como, abrirá espaço para que toda a comunidade acadêmica exponha pôsteres, apresentando reflexões sobre ações pedagógicas voltadas para a EB, bem como a publicação, em anais, de resumos e artigos científicos (AMOP, 2011, s/p).

Nesse seminário, foram proferidas duas palestras. A primeira teve como tema *Conhecimento abstrato e concreto na sala de aula* e foi ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup> Ligia Regina Klein, da UFPR. A segunda palestra, proferida pela Professora Dr<sup>a</sup> Sônia Mari Shima Barroco, da UEM, teve como tema o

---

<sup>71</sup> Através do PROFIC, são desenvolvidas ações conjuntas entre a UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná e a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, com o objetivo de proporcionar formação continuada aos professores da Educação Básica, fortalecendo a interação entre a universidade e as escolas, proporcionando, por meio da realização de grupos de estudos e seminários, a divulgação de pesquisas e ações de formação continuada de professores, bem como de experiências pedagógicas produzidas e implementadas em sala de aula.

*Desenvolvimento humano: implicações e contribuições de Vygotski para a inclusão social.* Além dessas palestras, o evento contou com apresentações culturais, mostra de experiências e vivências pedagógicas, exposição de pôsteres e publicação (em anais) de diversos artigos relacionados à educação básica.

Por meio da descrição proposta nesta seção, podemos perceber que esses cursos, projetos, encontros e seminários realizados entre 2007 e 2011 tiveram como objetivo dar continuidade, durante a implementação da proposta curricular, aos estudos realizados no período de elaboração do documento. De modo geral, buscaram promover debates e aprofundamento de estudos em torno de temas relacionados aos fundamentos teóricos do currículo, bem como socializar relatos e experiências pedagógicas que deem respaldo ao processo de implementação do currículo na região Oeste do Paraná.

#### **4.2 Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade**

Em relação às categorias que elencamos para esta análise, as quais expressam a relação entre currículo, conhecimento e sociedade, podemos destacar que, no currículo elaborado para a região Oeste do Paraná, o homem é entendido como “[...] um produto do meio que, em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz” (AMOP, 2007, p. 29).

Entendendo o homem como um ser social que age sobre a natureza para suprir suas necessidades, e, com isso, cria novas necessidades, nesse currículo a categoria trabalho tem um papel central. Ela é compreendida, na perspectiva marxista, como

[...] atividade consciente e planejada pela qual o ser humano, ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores que o diferenciam dos outros animais (AMOP, 2007, p. 29).

Tem-se, então, que o trabalho “[...] é uma condição existencial do homem. É por meio dele que o homem consegue produzir os elementos necessários à sua

sobrevivência. Porém, importa superar a condição de alienação à qual o trabalho está submetido” (AMOP, 2007, p. 29).

Nesse sentido, a sociedade é entendida como resultado de um processo histórico permeado de contradições sociais que põe em jogo diferentes interesses sociais, políticos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos, ou seja, a sociedade pauta-se na desigualdade e na exploração de uma classe por outra. Assim,

Compreendendo que a sociedade é uma sociedade de classes, que os profissionais da educação, assim como os demais trabalhadores integram a classe proletária, cabe a estes contribuir para desmistificar e para conhecer a sociedade e a condição em que se encontram; importa superar a alienação e a própria divisão da sociedade em classes. A educação que temos hoje é a expressão das contradições da sociedade em que vivemos (AMOP, 2007, p. 34).

Compreender as contradições presentes na sociedade permite-nos entender que a educação não está imune a essas implicações e que pode, portanto, ser espaço de luta pela transformação da sociedade. Para tanto, faz-se necessário desvelar as contradições sociais e entender que, por fazer parte de uma sociedade assentada sobre a divisão e na luta de classes, a educação e o conhecimento, mesmo dentro dos limites impostos pelo modo de produção capitalista, cujo centro é o capital e o lucro, devem servir para desvelar as contradições presentes no contexto social a fim de superá-lo. Desse modo, propõe-se que “não se deve trazer o contexto social amplo para dentro da escola para apenas conhecê-lo, deixando-o intacto. A compreensão do contexto social exige um trabalho com o conhecimento na sua totalidade, superando-se a costumeira fragmentação presente nas práticas escolares” (AMOP, 2007, p. 64).

No entanto, o currículo aponta, como um dos limites, o fato de não ter sido possível superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas:

Concebemos a estrutura deste documento por disciplinas como forma de melhor explicitar cada uma delas, porém, compreendemos que a hierarquização do saber não se desvincula e nem deverá ser trabalhada por momentos disciplinares. O educando é único e indivisível e não podemos comprometer a Concepção de Educação defendida nos Pressupostos, que introduzem este currículo,



limitando-se aos conteúdos específicos de cada disciplina. Romper com a disciplinarização, neste momento, não foi possível, pois há limites postos/existentes, os quais não puderam ser absorvidos e superados, mas serão à medida que os olhares se voltarem e reconhecerem os vários campos de luta como espaço de construção de mudança, de produção coletiva, implementando a política de educação municipal. Há possibilidade de superá-la. Nas condições concretas atuais, houve limites. Administrar as diferenças, num processo democrático, não é algo dado, mas vivenciado. Esse documento precisa ser constantemente avaliado por todos os que de fato assumirem o compromisso de efetivá-lo, por compreenderem que não é um discurso de alguns, mas uma proposta pensada por muitos. É um espaço de diálogo e de explicitação da concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento (AMOP, 2007, p. 10).

No entanto em nosso entendimento o simples fato de haver a divisão em disciplinas não demonstra se há ou não fragmentação do conhecimento, pois poderíamos discutir onde ocorre a fragmentação, na transmissão ou na produção do conhecimento? Entendemos que essa é uma questão pertinente para estudos futuros.

O documento aponta, ainda, que, mesmo com os limites impostos, ou seja, mediados pelas relações e contradições do mundo material, a proposta elaborada indica a sociedade que se quer produzir, decorre daí a justificativa para a adoção do método do materialismo histórico dialético. Esse método, segundo o currículo aqui analisado, é o que melhor dá conta de compreender a realidade com vistas à sua transformação, por meio de uma educação que seja “[...] instrumento de compreensão, de interpretação e de explicação e desvelamento [...]; um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do **conhecimento**; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade” (AMOP, 2007, p. 33, grifo no original).

A educação escolar é vista, na proposta curricular do Oeste do Paraná, em suas dimensões política e pedagógica, na medida em que a primeira refere-se às relações sociais, econômicas e culturais que permeiam a educação, e a segunda diz respeito à definição de um instrumento teórico-prático para a socialização do conhecimento. Afirma-se, no documento analisado, que é por meio da compreensão do tipo de organização social que estamos inseridos que podemos contribuir para a sua transformação, não no sentido de conviver melhor – como expresso nas diretrizes nacionais, acompanhando a concepção expressa nos documentos que

dizem respeito à reforma da Educação Básica –, mas na perspectiva da emancipação humana por meio da construção de outro modelo de sociedade, na qual não faça mais sentido falar em classes sociais ou exploração. No entanto, é preciso compreender os limites “impostos” à educação escolar, visto que

A **educação formal**, escolar, nem sempre existiu. A escola, instituída na sociedade de classes, carrega a marca desta sociedade. Assim, a educação não pode ser compreendida nela e por ela mesma. Precisa ser compreendida tomando-se em consideração o conjunto das relações nas quais ela está inserida. Apesar de atribuírem à escola a responsabilidade pela solução de praticamente todos os problemas sociais, e de fazerem dela a responsável pelo sucesso ou pelo fracasso social dos indivíduos, ela é mais determinada do que determinante social; apesar de muitos problemas se fazerem sentir no interior da escola, ela não é absoluta, não é autônoma, atua no campo do conhecimento e das idéias, portanto, não tem poderes materiais suficientes para alterar o conjunto da realidade. Ela é ‘parte’ da sociedade e não a própria sociedade; insere-se como um dos espaços educativos que compõem a sociedade. Entretanto, ela se constitui num espaço de contradição e atua no âmbito do trabalho não material. Mas à medida que as idéias e análises construídas no âmbito das relações sociais se difundem nas coletividades, elas podem se transformar num poder material e transformador (AMOP, 2007, p. 32-33, grifos no original).

Propõe-se, portanto, que a educação ultrapasse o campo dos limites impostos pela sociedade na qual está inserida e atue no terreno das possibilidades, exercendo a função de mediadora em relação à emancipação humana, rompendo com os valores capitalistas, superando as desigualdades ao invés de respeitá-las. Para tanto, no documento analisado, afirma-se que há que se desenvolver todas as dimensões humanas por meio de uma formação omnilateral.

Os pressupostos teóricos do currículo ora analisado apontam na direção da transformação social. Mas que transformação seria essa? Podemos dizer, amparados nesses pressupostos, que a transformação desejada está comprometida com a superação do modo como a sociedade está organizada, ou seja, se volta para além da mera atenuação e/ou escamoteamento dos antagonismos, atacando radicalmente as suas causas. Em outros termos, ela visa à superação das classes sociais e da propriedade privada dos meios de produção.

É nesse contexto, segundo Paro (2000) que a educação escolar e, por conseqüência, os conhecimentos por ela socializados poderão contribuir, servindo de instrumento de poder para os grupos sociais dominados. Mais uma vez, fica

evidente a necessidade de a educação escolar se ocupar da socialização de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pelo conjunto da humanidade, pois estes constituem importantes instrumentos de luta para a classe trabalhadora. Ou, nas palavras de Paro (2000, p. 105),

[...] a educação se revela como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social.

Nesse ponto, percebemos a necessidade de uma educação e, porque não, de um currículo comprometido com a superação da exploração capitalista, que negue o *aprender a aprender*, ou seja, valorize tanto o quê se aprende quanto o como se aprende, que instrumentalize para além do mero respeito às diferenças, mas no sentido da superação das desigualdades, pois a classe dominada, na medida em que é instrumentalizada, tem maiores possibilidades de ver mais nitidamente seus próprios interesses.

Não desconsiderando os limites decorrentes e impostos pela sociedade em que a escola está inserida, a socialização do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica podem tornar a ação da escola uma grande possibilidade de contribuição para a transformação social.

#### **4.3 Descrição do processo de elaboração e implementação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel<sup>72</sup> – Ensino Fundamental – anos iniciais<sup>73</sup>**

As discussões em torno da elaboração de uma proposta curricular para o município de Cascavel, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2008, p. 5), tiveram início em 2004, quando a equipe que compunha a citada

<sup>72</sup> A rede pública municipal do município de Cascavel congrega 62 escolas municipais, 35 Centros Municipais de Educação Infantil e 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>73</sup> A proposta curricular do município de Cascavel é composta por três volumes, sendo: Educação Infantil – volume I; Ensino Fundamental: anos iniciais – volume II; e Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental, fase I - volume III. Analisaremos aqui o volume II, que se refere ao Ensino Fundamental: anos iniciais.

secretaria, juntamente com diretores e coordenadores das escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel, deparou-se com o objetivo de organizar a implantação do ensino fundamental de nove anos e de elaborar um currículo que contemplasse a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – anos iniciais – e a Educação de Jovens e Adultos – fase I. Segundo o que consta em SEMED (2005c, s/p), “[...] tal proposta deveria ter, ainda, como objetivo unificar as ações em torno de: o quê ensinar? Como ensinar? E para que ensinar?”.

Nesse contexto, de acordo com a SEMED (2005c, s/p), no ano de 2005, com o objetivo de contextualizar o trabalho que vinha sendo realizado em torno da elaboração da proposta curricular<sup>74</sup> para o município de Cascavel<sup>75</sup> e de dar subsídios para que o grupo de professores compreendesse a importância e a necessidade dessa reestruturação, foram realizados no mês de setembro grupos de estudos<sup>76</sup> nas escolas municipais com a seguinte organização: 1) apresentação dos objetivos do estudo; 2) poesia “Genocídio” de Emmanuel Marinho e 3) música “Um outro mundo é possível” (Fórum Social Mundial), seguidas pelas seguintes reflexões: a) “Aqui, um outro mundo é possível”, assim diz a letra da música. b) Realmente queremos outro mundo, outra sociedade, diferente desta em que vivemos? c) Que tipo de sociedade almejamos? d) Que homem almejamos? e) Que conhecimentos são necessários para formar este homem, para esta sociedade diferente? f) Que tipo de educação? g) Que profissional? h) Que caminho seguir? (SEMED, 2005c, s/p).

Após a exposição das reflexões, foram levantados os seguintes aspectos para discussão: a) “Quando não se sabe aonde quer chegar qualquer caminho serve” (Lewis Carroll); b) Necessidade de ter clareza do caminho a ser seguido; c) Existe unidade na rede municipal de ensino (no sentido da concepção)?; d) Existe uma relação de conteúdos para todas as escolas, no entanto, isso não é garantia de unidade de concepção (exemplo, transferência de alunos – questionamentos quanto à unidade da proposta); e) Quais as consequências, quando não temos uma

---

<sup>74</sup> O ponto de partida para a compreensão de um Currículo foi o resgate do Currículo do Estado do Paraná, elaborado em 1989, implementado em 1990 e utilizado pelo Município de Cascavel.

<sup>75</sup> Embora o documento refira-se à construção de uma proposta para o município de Cascavel, nesse momento, o município participava das discussões promovidas pela AMOP em torno da elaboração de um currículo para a região Oeste do Paraná.

<sup>76</sup> Esses grupos de estudos foram organizados de 12 a 19 de setembro de 2005. Eram coordenados por duas assessoras pedagógicas da SEMED em cada escola e tinham duração de 4 horas, com o objetivo de envolver todos os professores na discussão em torno da elaboração da proposta curricular para o município de Cascavel.

unidade na rede?; f) Como sentimos/percebemos a diversidade de concepções no dia a dia?.

A discussão acerca da necessidade de unidade de concepção<sup>77</sup> da rede municipal de educação foi fundamentada em Libâneo (2003, p. 173), pois, segundo a SEMED (2005c), para este autor “[...] a falta de unidade da ação educativa em torno das diretrizes, normas, desempenho de funções, rotinas, pode resultar em situações que comprometem o trabalho”, como, por exemplo: um professor exige dos alunos a utilização da linguagem padrão, outro permite e utiliza expressões fora da linguagem padrão; um professor nunca dá tarefas, outro sobrecarrega os alunos de exercícios; um professor exige cuidado com o mobiliário escolar, enquanto outro permite que as crianças façam rabiscos na carteira; um professor parte do pressuposto que o processo de alfabetização deve partir do texto, outro acredita que deve partir das unidades menores e toma o texto apenas como pretexto.

Nesses mesmos grupos de estudos, após essas justificativas, foram apresentados os aspectos legais que dariam sustentação à elaboração da proposta curricular a nível municipal. Em relação à LDB, é citado o art. 9º, parágrafo IV, que aponta como incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Também é citado o art. 26, que explicita que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Ainda em relação aos grupos de estudo, dando continuidade à apresentação dos aspectos legais, passou-se à apresentação das DCNs para reforçar o que está descrito na LDB e dar sustentação à ideia de elaborar uma proposta própria, respeitando a Base Nacional Comum, com a possibilidade de ser pautada numa concepção crítica de educação.

---

<sup>77</sup> Esse aspecto é justificado como necessário devido ao fato de haver nas escolas práticas/planejamentos/Projetos Políticos Pedagógicos pautados no Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990, com fundamentação na Pedagogia Histórico Crítica; outras/os têm sustentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, com uma concepção de educação baseada na perspectiva liberal.

De acordo com a SEMED (2005c), pautados em Libâneo (2003, p. 146), “[...] a construção e elaboração da proposta curricular implica compreender que o currículo é mais do que os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas”. Isso se refere aos: pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos; fundamentos teórico-metodológicos das áreas do conhecimento; conteúdos e avaliação.

Foram propostas então reflexões sobre os elementos que deveriam ser contemplados na elaboração dos pressupostos da proposta curricular: concepção de trabalho, mundo e sociedade, homem, educação, conhecimento, ciência, ensino-aprendizagem, avaliação, gestão democrática, formação do professor, escola pública. Essas reflexões foram seguidas pelos seguintes questionamentos, respondidos em pequenos grupos: a) Que educação temos? b) Que educação queremos? c) Que proposta curricular pretendemos para essa educação? d) Quais são os dificultadores para que essa proposta possa se concretizar? e) Por que e para que queremos essa educação?

Para concluir os grupos de estudos, foram sugeridas leituras<sup>78</sup> que, de modo geral, dizem respeito a questões históricas e filosóficas da sociedade, concepção de homem e sociedade, aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, aspectos legais para a elaboração da proposta. Ao final, procedeu-se à escolha de um representante da escola para participar da discussão e elaborar o texto preliminar.

Até o final do ano de 2005, o município de Cascavel desenvolveu os trabalhos para a elaboração da proposta curricular em conjunto com a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, contando com a participação de aproximadamente 140 pessoas da rede municipal de ensino, entre coordenadores e professores.

Como resultado da avaliação desses estudos realizados nos dias 12, 13, 14, 16 e 19 de setembro de 2005, foram sintetizados pela equipe da SEMED os seguintes pontos: a) Participação efetiva no desenvolvimento das atividades realizadas. A maioria dos profissionais demonstrou interesse e preocupação com a

---

<sup>78</sup> Os textos sugeridos como leituras fundamentais foram, segundo SEMED (2005c) “ANDERY, M. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1988; EMER, I. Correntes filosóficas. Mimeo; ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem; PALANGANA, I. Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar; VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003; SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2005; SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1993; Texto preliminar da AMOP (2006); LDB 9394/96; DCNs de 1998; PNE de 2001”.

forma que poderiam contribuir com o trabalho. b) Necessidade de busca e atualização, sendo imprescindíveis momentos de leituras, estudo e discussões. c) Foram sugeridos grupos de estudos e seminários. c) Embora haja um número significativo de profissionais interessados em participar ativamente do processo de reestruturação da proposta curricular, alguns desacreditam na construção coletiva e não vislumbram possibilidades de mudanças.

Baseando-se na obra *Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico*, de Veiga (2003), enfatiza-se, de acordo com a SEMED (2005c), que o processo de construção de uma proposta é dinâmico, exige esforço coletivo e comprometimento. Não se trata apenas de um documento burocrático para cumprir uma formalidade, mas implica um projeto coletivo, com possibilidades de efetivação e transformação.

A partir desses estudos, de acordo com a síntese das avaliações, os professores apontaram a necessidade de maior compreensão dos elementos que compõem uma proposta curricular, como, por exemplo: concepção das disciplinas, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação<sup>79</sup>.

Após a elaboração do documento preliminar pelo Grupo Base da AMOP, este foi enviado às escolas para que os professores de cada unidade escolar pudessem analisá-lo e propor alterações.

Dando continuidade aos estudos, foi apontado, segundo a SEMED (2005d), em documento enviado às escolas juntamente com o texto preliminar, como fundamental que o estudo do documento fosse permeado pelas seguintes reflexões: “a) as diretrizes apresentadas são/estão coerentes com as necessidades do município de Cascavel?; b) possibilitam e evidenciam o direcionamento para conduzir o processo de reestruturação curricular?”.

Ressalta-se, no documento (SEMED, 2005d), também como relevante a realização de análise crítica do texto preliminar, considerando imprescindível o

---

<sup>79</sup> Como forma de dar uma resposta a essa necessidade apontada, a SEMED, em parceria com a AMOP e a UNIPAR (UNIVERSIDADE PARANAENSE), desenvolveu, nos anos de 2005 e 2006, um curso de extensão sobre os fundamentos da proposta Curricular, com carga horária de 60 horas, com a docente Marlene Lúcia Siebert Sapelli, tendo como tema a Proposta Curricular. Esse curso teve como público alvo diretores, coordenadores pedagógicos e professores representantes das escolas do município de Cascavel, sendo que o número de participantes variou de 03 a 06 por escola, dependendo do tamanho da unidade escolar. O curso apresentou como objetivos: discutir a função social da escola; contextualizar historicamente as questões sobre currículo; analisar criticamente os pressupostos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e legais das diretrizes curriculares para o Oeste do Paraná; e construir metodologias críticas para a implementação das novas diretrizes curriculares (SEMED, 2005b, s/p). Mesmo Cascavel retirando-se do processo coordenado pela AMOP, os profissionais continuaram participando desse curso de extensão.

registro das dúvidas, contribuições, observações, enfim, os aspectos que a escola considera que devem ser revistos, analisados. Observou-se, ainda, no documento sob análise, que as sugestões deveriam ser enviadas à SEMED por meio de cópia impressa com as observações em vermelho acompanhadas de cópia digital. As sugestões das escolas seriam sistematizadas pela equipe da SEMED e encaminhadas para a AMOP.

No entanto, em 2006, com a justificativa de envolver um número maior de professores nas discussões, a equipe da SEMED reorganizou os trabalhos em torno da elaboração do currículo e retirou-se do processo de discussões encaminhado pela AMOP que visava à elaboração de uma proposta curricular capaz de atender aos municípios da região Oeste do Paraná. Para tanto, convidou professores e pesquisadores de universidades públicas<sup>80</sup> para contribuir nas discussões e na elaboração do documento pautado no materialismo histórico dialético.

Nessa nova reorganização, em cada área do conhecimento foram envolvidos 25 profissionais da educação da rede municipal de ensino<sup>81</sup>, mais os coordenadores das áreas que atuam na SEMED. No total, 300 pessoas participaram diretamente do processo e 1600 colaboraram de forma indireta, por meio das leituras e discussões realizadas no interior das escolas.

Dessa forma, foram conduzidos momentos de estudos com os professores, sendo que algumas vezes participavam todos os profissionais da rede e em outros momentos os encontros aconteciam com os grupos específicos de professores que se inscreveram<sup>82</sup> em cada área do conhecimento para participar da elaboração considerando as diversas disciplinas que compõem a proposta. Houve também um grupo responsável<sup>83</sup> por elaborar o texto referente à concepção teórica<sup>84</sup> adotada.

O ano de 2006 teve o seguinte cronograma de trabalho, de acordo com SEMED (2006, s/p):

---

<sup>80</sup> Em 2006, a assessoria geral ficou a cargo da Prof. Dra. Lilian Faria Porto Borges (UNIOESTE - Cascavel) e, em 2007, teve como responsável o Prof. Dr. Newton Duarte (UNESP - Araraquara).

<sup>81</sup> Nos documentos que consultamos, não há justificativa para o número de profissionais envolvidos.

<sup>82</sup> As inscrições foram realizadas por escolas de acordo com o interesse dos professores, podendo ou não serem os mesmos que haviam se inscrito no processo coordenado pela AMOP.

<sup>83</sup> Esses grupos produziam os textos. Estes eram enviados às escolas, que realizavam a leitura e sugeriam alterações que eram analisadas novamente pelo grupo, no sentido de incorporá-las ou não.

<sup>84</sup> Os fundamentos teóricos do Currículo do município de Cascavel apresentam reflexões em torno da definição da concepção de sociedade, homem, trabalho, desenvolvimento humano, educação e educação escolar, aprendizagem, ensino e avaliação.



27/01	Reunião com diretores de escolas para apresentação do cronograma de trabalho com vistas à proposta curricular
15/02	Encontro com os representantes das áreas do conhecimento para definir o trabalho a ser realizado no decorrer do ano letivo – encaminhamentos dos textos para leitura direcionada para a construção da proposta curricular
03/03 e 04/03	Conferência de educação com o tema <i>A construção da proposta curricular e o Ensino Fundamental</i>
20 a 24/03	Sistematização da contextualização histórica e dos objetivos de cada área, sendo quatro horas para cada área do conhecimento, no período noturno
03 a 07/04	Discussão e sistematização dos pressupostos teórico-metodológicos das áreas do conhecimento, quatro horas para cada área
10 a 13/04	Sistematização dos pressupostos teórico-metodológicos das áreas do conhecimento, quatro horas para cada área
02 a 05/05 e 15 a 19/05	Sistematização dos pressupostos teórico-metodológicos e discussão dos conteúdos de cada área, 08 horas para cada área
08 a 12/05 e 23 a 26/05	Sistematização dos conteúdos
29 a 31/05 e 01 e 02/06	Discussão e sistematização da avaliação, quatro horas para cada disciplina
05 a 09/06	Sistematização da avaliação, quatro horas para cada área
12 a 26/06	Digitação e revisão do documento preliminar da proposta curricular para cada área do conhecimento
27 a 30/06	Impressão do documento preliminar
04 a 07/07	Seminário de educação
Julho, agosto e setembro	Leitura, análise, discussão do documento preliminar no interior das escolas com todos os profissionais de educação
07/08 a 27/10	Elaboração da versão final da proposta curricular por área do conhecimento
01 a 10/11	Revisão do documento da versão definitiva
13 a 22/11	Impressão do documento
27/11	Entrega oficial do documento

No entanto, a partir do segundo semestre de 2006, devido à mudança do Secretário de Educação<sup>85</sup> e de vários coordenadores da SEMED, esse cronograma não foi cumprido, sendo que os trabalhos foram retomados no ano seguinte. Em nossa opinião, esse fato demonstra certa fragilidade da participação coletiva na

<sup>85</sup> O cargo de Prefeito municipal de Cascavel de 2005 a 2008 foi exercido por Lísias de Araújo Tomé do PPS. Nesse período a função de secretário de educação foi exercida por Valdecir Antonio Nath, sucedido por Vander Piaia e por fim Elemar Muller.

construção da proposta, visto que a alteração de alguns membros da equipe pedagógica da SEMED altera todo o cronograma de trabalho.

Desse modo, durante o ano de 2007<sup>86</sup>, continuam os estudos em torno da elaboração da proposta e cada disciplina fica composta pelos seguintes tópicos: concepção e objeto de ensino, encaminhamentos metodológicos, conteúdos, avaliação e critérios de avaliação.

Em 2008, durante o primeiro semestre, o currículo é apresentado<sup>87</sup> com a seguinte estrutura: a) Fundamentos Teóricos da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel; b) Pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência; c) Organização curricular, com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira/Língua Espanhola<sup>88</sup>.

Durante o segundo semestre de 2008, bem como nos anos de 2009 e 2010, a formação continuada, com cursos mensais, destinadas aos professores da rede pública municipal de ensino, foi realizada tendo como objetivo a compreensão e a implementação da nova proposta. Em 2011, a formação continuada ocorreu por meio de um seminário de três dias no mês de julho, com 40 opções diferentes de minicursos<sup>89</sup>, que deveriam abordar sugestões de atividades que possibilitassem a implementação dos conteúdos curriculares pautados na concepção de educação que perpassa o currículo do município de Cascavel.

Para a sequência do estudo, nos propomos a apresentar algumas considerações, como já fizemos em relação aos demais currículos, no que diz

---

<sup>86</sup> Não tivemos acesso a fontes referentes à organização dos trabalhos do ano de 2007 e primeiro semestre de 2008.

<sup>87</sup> **“O lançamento do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, realizada ontem, [...] contou com a presença de diversos profissionais da área da educação municipal, que consideraram o currículo um marco para o ensino em Cascavel. [...]. O currículo começou a ser planejado em 2006, tendo continuidade até final de 2007, com a participação dos profissionais da Secretaria de Educação e de vários estudiosos do método de aprendizagem utilizado no material. O método para elaboração do currículo é o Materialismo Histórico Dialético.** O currículo é dividido em três volumes, sendo o primeiro com estudos ligados à educação infantil, o segundo ao ensino fundamental de nove anos e o terceiro à educação de Jovens e Adultos, também incluindo nos três volumes um direcionamento sobre o ensino de pessoas com necessidades especiais” (O PARANÁ, 12/06/2008, p. B3, grifos nossos).

<sup>88</sup> Cada professor recebeu um exemplar do volume II, correspondente ao ensino fundamental - anos iniciais.

<sup>89</sup> Esses cursos foram destinados a todas as áreas do conhecimento, aos fundamentos da educação e à educação infantil. Os professores inscreveram-se de acordo com seu interesse, no limite de 40 vagas para cada curso.

respeito à relação entre currículo, conhecimento e sociedade presente no currículo do município de Cascavel.

#### **4.4 Currículo do Município de Cascavel: considerações sobre a relação currículo, conhecimento e sociedade**

Tendo em vista que todo currículo tem como objetivo a formação de um determinado tipo de homem por meio de uma dada concepção teórica que sustenta a ação pedagógica, e considerando a forma como estão sistematizados os pressupostos do currículo de Cascavel, julgamos pertinente apresentar e discutir a concepção de homem, sociedade, trabalho, conhecimento e educação defendida no currículo elaborado para a escola pública do município, intento que tentaremos cumprir nesta seção.

Na proposta curricular em questão, o homem, tal como no currículo da AMOP, é entendido como um ser social que, ao mesmo tempo em que é parte integrante da natureza, também age sobre esta para satisfazer suas necessidades, mediado pelo trabalho no decorrer do processo de desenvolvimento da história da humanidade, ou seja, por uma ação intencional de transformação da natureza. Conforme o documento, o homem distingue-se dos demais animais:

Para além das exigências postas pela natureza, o homem amplia sua condição animal e no processo de humanização cria novas necessidades e produz meios para satisfação destas, como a linguagem e os meios de produção. Tal humanização dá-se pelo trabalho, atividade humana por excelência, por meio da qual o homem se produz como homem. Ao intervir no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria a própria vida humana. Por isso o trabalho é a humanização do homem, sem o qual estaria no plano da vida animal (SEMED, 2008, p. 11).

Portanto, o modo como os homens se organizam para a produção da vida material condiciona a maneira como se organizam social, política e espiritualmente, sendo que tais relações não são sempre as mesmas, pois variam historicamente, dependendo das relações estabelecidas em cada período, que, por sua vez, dependem das tensões e das lutas travadas na sociedade. Nessa relação, toma papel central a categoria trabalho, pois

A base das relações sociais construídas pela humanidade deve ser entendida a partir do trabalho, que é a atividade pela qual o homem não somente garante a sua sobrevivência, como também garante a produção e reprodução de sua vida. Pensar a sociedade é entender a organização dos homens numa perspectiva histórica e concreta, determinada pelas condições de produção de seu trabalho (SEMED, 2008, p. 16).

No que diz respeito à sociedade capitalista, esta é entendida como uma sociedade de classes com interesses antagônicos em que as relações sociais de dominação são estabelecidas a partir da apropriação do trabalho de uma classe por outra. De um lado, está quem detém os meios de produção e, de outro, quem garante sua sobrevivência vendendo a força de trabalho (SEMED, 2008, p. 16). Desse modo, a classe dominante utiliza-se de mecanismos para manter a ordem vigente.

Como exemplo, podemos citar a compreensão expressa em relação à defesa da igualdade entre os homens, que, circunscrita apenas no plano jurídico, justifica a desigualdade social que está na base material. Em outros termos, “[...] a defesa da igualdade entre os homens, por estar garantida apenas juridicamente, não põe em risco a diferença entre as classes, ponto essencial para a manutenção da sociedade capitalista. A igualdade jurídica não fere a desigualdade material, mais que isso, a legitima” (SEMED, 2008, p. 16-17).

Nesse sentido, contrapondo-se aos PCNs e às DCNs, que negam a objetividade do conhecimento, o currículo do município de Cascavel propõe que o trabalho com o conhecimento no processo educacional deve “[...] reconhecer a objetividade e universalidade do conhecimento; reconhecer o caráter histórico deste conhecimento, o **tratamento científico do conhecimento** na organização do Currículo” (SEMED, 2008, p. 10, grifos nossos).

Segundo a concepção expressa no documento ora analisado, em uma sociedade onde o único valor que interessa é o valor de troca de mercadoria, e não os valores éticos seria uma ilusão acreditar que o conhecimento estaria amplamente universalizado, pois “[...] é sabido que os interesses da classe dominante são determinados pela lógica do lucro, do aumento de riquezas, aumento de capital” (SEMED, 2008, p. 17). Por sua vez, a difusão do conhecimento também é mediatizada pela lucratividade.

É nesse contexto que a escola pública<sup>90</sup> assume um papel político essencial na luta pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pelo conjunto da humanidade, possibilitando que os conhecimentos ao alcance da classe dominante também venham a enriquecer intelectualmente a classe trabalhadora. A função da escola é, portanto, “[...] garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade” (SEMED, 2008, p.17). Conforme essa orientação,

[...] o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, exige um processo articulado, intencional e direcionado. Desta forma, **a escola não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode ser refém desse conhecimento**. Ela deve superá-lo (SEMED, 2008, p. 39-40, grifos nossos).

De acordo com o Currículo do município de Cascavel, compreender as contradições que permeiam a sociedade implica reconhecer que o conhecimento não é neutro. Embora seja algo positivo para a emancipação da classe trabalhadora, nem sempre é usado a favor dos interesses da classe dominada, sendo imprescindível esta “[...] se apropriar do conhecimento para colocá-lo a serviço da emancipação de toda humanidade” (SEMED, 2008, p. 17-18). Assim, torna-se imperioso compreender que:

[...] pela situação de dominação em que a classe trabalhadora está posta perante os detentores dos meios de produção, temos que as idéias dominantes acabam expressando a perspectiva desta classe. A ciência é, portanto, resultado das tensões internas à sociedade de classes estando, tendencialmente, embora não sem contradições e não de forma monolítica ou homogênea, a serviço da classe proprietária dos meios de produção (SEMED, 2008, p 20).

---

<sup>90</sup> De acordo com Saviani (2003, p. 18), “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo, de modo que a criança passe do seu não-domínio ao seu domínio”.

No currículo sob análise afirma-se, ainda, que a escola pública, como parte constituinte do Estado<sup>91</sup>, é também espaço de tensão de classes e, por isso, espaço de construção de consciência. Nessa perspectiva, tem por função criar condições de acesso aos saberes sistematizados pela humanidade, saberes esses imprescindíveis para a possibilidade da crítica consistente. Entende-se, portanto, que sua função de transmissora dos saberes deve ser constantemente perseguida, pois será pelo entendimento acerca do mundo e seu funcionamento que poderemos construir as alternativas à lógica da exclusão. No entanto, é necessário priorizar a transmissão do saber científico e não ocupar-se com questões outras que secundarizam ou o tangenciam e que têm como objetivo a manutenção do sistema capitalista (SEMED, 2008. 21-24).

Desse modo, os pressupostos do currículo do município de Cascavel expressam que a “[...] política educacional é espaço de disputa de interesses antagônicos e que nossa mobilização é a única alternativa para a construção da escola que queremos” (SEMED, 2008, p. 24). Ou, ainda,

[...] é somente e apenas pela luta que podemos ampliar direitos ou perseguir a escola que queremos. No entanto, entre a proposição da sociedade organizada e a constituição da política, a lógica funcional do Estado irá sempre redimensionar o Currículo, aparando as arestas que indiquem risco para a acumulação do capital. Se as classes são antagônicas, as vitórias da classe trabalhadora serão sempre derrotas pontuais da classe dominante, por isso nem sempre uma vitória no plano legal configura-se com uma política no plano real. Assim, mesmo que tenhamos muitas leis que nos favoreçam, a luta de classes tem que se manter para que a lei se cumpra [...] (SEMED, 2008, p. 24).

Portanto, a proposta curricular do município de Cascavel afirma que “[...] a mobilização e a consciência política é condição e, contraditoriamente, decorrência de um currículo que se proponha a questionar crítica e cientificamente a realidade em que estamos postos” (SEMED, 2008, p. 24). A educação escolar, numa

---

<sup>91</sup> Em relação ao Estado, afirma-se que este não atua no sentido de servir aos interesses antagônicos, haja vista que “[...] ele serve sempre aos interesses da classe dominante que o constituiu. No nosso caso, a classe proprietária dos meios de produção ou a classe burguesa. O Estado atua, funciona, se move sempre na direção de garantir os interesses da classe hegemônica e, inclusive, para que tais interesses sejam respeitados, é importante que não haja luta entre as classes, mas que tudo funcione na mais perfeita paz e equilíbrio social. É imprescindível construir a crença de que não existem tais tensões e, em decorrência, construir a idéia de que a sociedade não existe dividida em classes, mas que é um todo equilibrado e uniforme. Esse todo é a concepção de Povo-Nação” (SEMED, 2008, p. 22).

perspectiva crítica, ou seja, com objetivos de instrumentalizar a classe trabalhadora, deve servir para desvelar as contradições sociais e os diferentes interesses que perpassam as tensões entre as classes no sentido de contribuir para a superação do sistema capitalista que desumaniza os homens.

Embora não haja no documento nenhuma indicação acerca dos limites da proposta, podemos inferir que esta, assim como o currículo da AMOP, pautada no materialismo histórico dialético, tendo como objetivo instrumentalizar a classe trabalhadora para a transformação social, tem os limites impostos pela forma de organização social, expressa ideologicamente nesse momento pelos princípios básicos da pós-modernidade, ou seja, pela fragmentação do conhecimento em detrimento de uma análise pautada na totalidade.

Segundo Frigotto (2009, p. 185), trata-se não só “[...] de ver as contradições, mas também entender como dentro delas pode se dar a luta contra-hegemônica”. Nesse espaço de luta, na medida em que o sujeito partilha do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ele tem grande possibilidade de transcender sua consciência de classe em si na direção da condição de sujeito de classe para si.

A proposta curricular de Cascavel, assim como o currículo da AMOP, dentro dos limites de uma proposição curricular, assume de forma contundente a idéia de que a função da escola é socializar conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos no intuito de instrumentalizar a classe trabalhadora para que esta possa cada vez mais desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade. Essa possibilidade constitui-se em importante instrumento no sentido de romper com a naturalização do que é historicamente típico da ideologia da pós-modernidade, pois é admitindo a historicidade das relações sociais de produção que nos tornamos sujeitos da história, o que é necessário e fundamental para uma possível superação do capitalismo.

## V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a exposição desta pesquisa, gostaríamos de retomar o objetivo que nos moveu durante o desenvolvimento dos trabalhos, principalmente a partir da recomposição do mesmo após o Exame de Qualificação, qual seja: a identificação das possíveis mediações, alinhamentos e contradições existentes entre os pressupostos expressos no currículo do município de Cascavel e no currículo da região Oeste do estado do Paraná e os pressupostos teóricos e ideológicos exigidos no contexto da Reforma da Educação Básica na década de 1990, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No decorrer desta pesquisa, dialogamos com diversos autores e diversas fontes que ora reforçavam a concepção que defendemos, ora contrapunham-se. Em nosso entendimento, foi justamente esse diálogo entre diferentes concepções de sociedade, Estado e educação que proporcionou a análise das contradições que movem a sociedade e reforçar ainda mais a compreensão de que buscar o entendimento da educação em determinada época exige compreender como se dá o desenvolvimento histórico, social, econômico, cultural e ideológico do período.

Assim, ao estudarmos as transformações ocorridas na sociedade capitalista do final do século XX, entendemos que a superação do modelo fordista-keynesiano, pautado na ideologia do desenvolvimento, pela acumulação flexível pautada na pós-modernidade e justificada pela ideologia da globalização, longe de significar ruptura, demonstra o poder de rearticulação do capital, ou seja, a continuidade do sistema.

Nesse sentido, como Mézáros (2005, p. 76), compreendemos que

Na realidade, a globalização do capital não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação *causa/efeito*, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros *efeitos ilusoriamente desejáveis*, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às *causas*.

É no sentido de “atacar” os efeitos do sistema e não as causas que é proposta, então, a reforma do Estado e a reforma da educação, as quais são implementadas no Brasil na década de 1990. Essas reformas são propostas a partir do objetivo de combater uma suposta ineficiência, que impediria a funcionalidade



adequada do sistema, carecendo de instituições capazes de dar conta de novas demandas sociais, e são apresentados como parte das soluções possíveis dentro e para a manutenção da ordem socioeconômica.

No campo da educação, além de reformar o sistema educacional, defende-se também a necessidade de reformar os conteúdos escolares, ou melhor, reformar o currículo escolar, com a justificativa de que uma nova sociedade, um novo Estado e uma nova educação exigem a formação de um novo homem. Este é formado tendo-se em vista determinados conteúdos elencados nas propostas curriculares, por meio de uma seleção resultante das contradições e embates sociais travados na sociedade.

Nota-se, portanto, que essas reformas, ao mesmo tempo em que resultam das transformações pelas quais a sociedade está passando, também servem para sustentá-las. Nesse contexto, o currículo escolar assume certa padronização na medida em que, segundo Dale (2004, p. 435),

[...] o currículo escolar é mais uma activação ritual de normas e convenções educacionais mundiais do que uma escolha de sociedades individuais no sentido de reunir determinadas condições locais. A definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a selecção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento são assim claramente prescritos 'externamente'. No cerne da prescrição está o discurso 'racional' sobre como é que a socialização de crianças em várias áreas disciplinares está ligada à auto-realização do indivíduo e, em última análise, à construção de uma sociedade ideal. O discurso é altamente padronizado e de carácter universalista.

Isso demonstra mais uma vez o papel estratégico que a educação tem no projeto neoliberal no sentido de preparar para a competitividade, transmitindo ideias que proclamam e reforçam as vantagens do livre mercado e da livre iniciativa. Para Silva (1997, p. 12), “[...] há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”.

Em relação à educação, mais especificamente no que concerne à proposição da reforma curricular, observamos que esta proporciona a formulação das chamadas pedagogias do *aprender a aprender*, que, segundo Duarte (2006), têm como essência o esvaziamento do trabalho educativo na medida em que

apontam como mais relevante o como se aprende do que o quê se aprende. Nessa linha de análise, a escola é transformada num local sem conteúdo científico, sendo em última instância expressão da crise pela qual a sociedade atual vem passando e que se faz sentir no interior da escola. Isso resulta numa contradição, pois a mesma sociedade que tem formas altamente desenvolvidas de produção e transmissão do conhecimento opera um empobrecimento brutal da cultura por meio do esvaziamento da educação escolar<sup>92</sup>, espaço que deveria ser, por excelência, destinado à transmissão do que de mais desenvolvido existe na sociedade.

Para Duarte (2006),

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. [...] formar indivíduos criativos [...] **essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital** (DUARTE, 2006, p. 42, grifos nossos).

A partir da análise que realizamos, podemos apontar uma estreita relação entre as pedagogias do *aprender a aprender* com os pressupostos da pós-modernidade, pois ambos pautam-se na defesa da capacidade do indivíduo em se adaptar à sociedade, sendo que aquilo que precisa ser transformado é a ideia que o indivíduo tem da realidade, e não a própria realidade social.

No que se refere ao currículo escolar, esses preceitos podem ser encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que têm como proposição a defesa da pluralidade, da tolerância, da equidade, da diversidade, com o objetivo de escamotear as determinações históricas e justificar as desigualdades que se apresentam na sociedade e que não podem ser negadas. Propõe-se, desse modo, uma educação que busque a conformação, a adaptação e não dê espaço para que a realidade seja questionada no sentido de superação.

---

<sup>92</sup> Segundo Duarte (2006, p. 54), “[...] a educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado”.

Para Barbosa (2000), o respeito e a tolerância têm o princípio básico de garantir a liberdade cultural e os direitos individuais, o que, por sua vez, elimina das discussões os interesses contraditórios das diferentes classes sociais que movem a sociedade. Nesse sentido, os conflitos sociais seriam resultado da falta de tolerância, do não reconhecimento da diversidade, mas nunca determinados pelo modo capitalista de produção. O que percebemos é o mito liberal de que a educação é o instrumento para a resolução dos conflitos sociais; daí a necessidade de reformar o currículo e os conhecimentos por ele veiculados e que precisam garantir a integração social.

Evidencia-se, mais uma vez, a articulação dessas propostas com a pós-modernidade, na medida em que esta

[...] não se limita, entretanto, a atacar os fundamentos do pensamento moderno. Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. O pós-modernismo privilegia o pasticho<sup>93</sup>, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do ‘objetivismo’ do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o ‘subjetivismo’ das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura. No pós-modernismo, dissolvem-se também as rígidas distinções entre diferentes gêneros: entre filosofia e literatura, entre ficção e documentário, entre textos literários e textos argumentativos (SILVA, 2002, p. 114).

No que diz respeito às propostas do município de Cascavel e da região Oeste do Paraná, podemos considerar que, ao mesmo tempo em que superam os pressupostos expressos nos PCNs de 1997 e nas DCNs de 1998, também demonstram os limites de uma proposta contra-hegemônica no interior da sociedade capitalista.

Os currículos regionais, em nossa análise, superam as propostas pautadas na pós-modernidade na medida em que definem um método claro de trabalho, este

---

<sup>93</sup> Plágio, imitação grosseira, paródia.

definido como “[...] um caminho para chegar a um fim; delimita o *modus* da obtenção do conhecimento; teoria que orienta a prática; opção de abordagem; um procedimento racional ordenado (forma de pensar)” (AMOP, 2006, s/p). As propostas analisadas deixam evidente a opção pelo materialismo histórico dialético e recuperam, junto com a preocupação do como se aprende, a defesa de o quê se aprende.

Nessa perspectiva, aponta-se como indispensável que, no interior das escolas e do próprio currículo, seja difundido/transmitido conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos com o objetivo de instrumentalizar e possibilitar aos alunos tecer críticas ao sistema capitalista. Isso porque é reconhecendo-se enquanto classe trabalhadora e explorada que será possível a esta lutar pelo acesso aos bens materiais e intelectuais, por meio da transformação social e da apropriação de um conhecimento duradouro, no sentido de superação do atual modo de organização da sociedade, pautado na ideologia da pós-modernidade e da globalização, que trata o conhecimento como algo descartável, flexível, diverso e fragmentado.

Todavia, não podemos deixar de destacar que as propostas regionais aqui estudadas podem vir a desempenhar um papel relevante no desvelamento das contradições sociais ao proporem a superação da sociedade capitalista, pois têm como principal objetivo a não adaptação do indivíduo à sociedade, contrapondo-se mais uma vez às propostas nacionais estudadas, que defendem valores e atitudes de respeito à ordem existente.

Nesse sentido, concordamos com Mészáros (2005, p. 27), pois uma mudança educacional que se limite a justificar os interesses do capital significa o abandono do objetivo de uma transformação social qualitativa. Isso nos leva a acreditar que é necessário “romper com a lógica do capital” se quisermos uma educação com vistas à emancipação humana, pois “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifo do autor).

No intuito de superar as pedagogias relativistas é que são elaborados os currículos da região Oeste do Paraná e do município de Cascavel. Tais propostas curriculares, ao pautarem-se no materialismo histórico dialético, buscam estabelecer como questão central a relação que se estabelece entre professor e alunos com o conhecimento objetivado na prática social humana em sua totalidade, propondo-se a romper com propostas mistificadoras, conformadoras e adaptativas.

É relevante ressaltar, por ora, que a implementação de tais propostas está exigindo um processo contínuo de estudos e debates, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos currículos em questão. Nesse sentido, entendemos como fundamental que esses debates, estudos, cursos de formação continuada contribuam não só para o entendimento do método adotado, mas também para a compreensão dos pressupostos que servem de sustentação ao capital, e que deste modo, possam auxiliar na superação de práticas ecléticas.

Isso demonstra também que a luta por propostas que contestam as orientações nacionais não se encerra com a sua elaboração, pois, como os próprios currículos regionais apontam, a luta não se encerra com a aprovação de uma lei, mas continua até que esta se efetive. O mesmo pode ser dito em relação às propostas curriculares, já que as condições objetivas das escolas não se alteram por meio de uma nova proposta curricular.

Por fim, gostaríamos de esclarecer que, embora a educação escolar não seja a força motriz do sistema capitalista – portanto, não é capaz, por si só, de transformar a sociedade –, ela tem um papel fundamental na formação da classe trabalhadora, haja vista que pode instrumentalizá-la na busca de transformações essenciais e não apenas formais. Nessa direção, entendemos que, para compreender a sociedade capitalista, por esta se caracterizar como um sistema “totalizante” é necessário exatamente o tipo de conhecimento “totalizante” que o marxismo oferece e o pós-modernismo rejeita.

## VI REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. Campinas, São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./fev./mar/abr, 2003.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico Para Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, Cascavel/PR, AMOP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Concepção de educação em que se estrutura a construção curricular da rede pública municipal de ensino** (versão final). AMOP: Departamento de Educação, Cascavel/PR, maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **II Seminário Regional de Formação Continuada de Professores e II Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas (20 e 21 de Outubro 2011 - Cascavel PR)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. [CD-ROM].

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades do departamento de educação**. AMOP: Departamento de Educação. Cascavel/PR, dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do projeto construção da proposta curricular para a região Oeste do Paraná**. AMOP: Departamento de Educação, Cascavel/PR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório da construção da proposta curricular para os municípios que integram a associação dos municípios do oeste do Paraná – AMOP**. AMOP: Departamento de Educação, Cascavel/PR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo departamento de educação**. AMOP: Departamento de Educação, Cascavel/PR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo departamento de educação**. AMOP: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo departamento de educação**. AMOP: Departamento de Educação, Cascavel/PR, 2010.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, D. C., EUA: BM, 1997.

BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Universidade estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2000 (Dissertação de Mestrado).

BARREIROS, D. R. A.; FRANGELLA, R. de C. P. **Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – Perspectivas de análise em questão**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4399--Int.pdf>. Acesso em 05 de out. de 2011.

BOBBIO, N. MATTEUCI, N. PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 5ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. Volume I.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 10 de Nov. de 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Federal de Educação, 29 de janeiro 1998, Brasília/DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília/DF: MEC/SEF, 1997c.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília/DF: MEC, 1993 – versão acrescida.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília/DF, Novembro, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação**. Brasília/DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parecer 04/98, aprovado em 29/01/1998**. Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília/DF, 1998b.

CORAZZA, S. M. **Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo**. Revista Brasileira de Educação, Nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 10 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **O golpe na educação**. 11. ed. – Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a Existência de uma “cultura educacional Mundial comum” ou localizando uma “agenda Globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educ. Soc.**, Campinas/SP: Cadernos CEDES, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 01 nov. 2011.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>.

DEITOS, R. A. **Estado, Organismos Internacionais e Políticas sociais**: aspectos políticos e econômicos e a gestão da política educacional no Brasil (1993-2010). Cascavel/PR, 2010 (Versão preliminar).

\_\_\_\_\_. Liberalismo educacional: O receituário de Milton Friedman. In: ZANARDINI, I. M. S. E. ORSO, P. J. (Orgs.) **Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008. 249 p. — (Coleção Sociedade, Estado e Educação; n. 2).

\_\_\_\_\_. Política públicas e Educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. In: **Acta Scientiarum. Education**, Maringá/PR: v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

\_\_\_\_\_. Os Organismos Internacionais e a política educacional brasileira. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**: história, políticas e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

XAVIER, M. E. S. P., DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A., RODRIGUES, R. M. (Orgs) **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 55).

\_\_\_\_\_. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. Disponível em:  
[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hyXx6QzZahkJ:boletimef.org/biblioteca/2303/artigo/BoletimEF.org\\_Pela-superacao-do-esfacelamento-do-curriculo-de-pedagogias-relativistas.pdf+Pela+supera%C3%A7%C3%A3o+do+esfacelamento+do+curr%C3%ADculo+realizado+pelas+pedagogias+relativistas+%22pdf%22&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESjzkiMhFeF\\_VIOvMc4Z8mL4GmZAvJ95WN3fjhdEbPn5SfJbFJ4hi1k0gMalaqVINafXZrzleBm-z8j5yj-ybbCp9kKruMzFeE6Vn-rEDQV-MS2Xzo5WX3widQc8jUO1Vjf10t3A&sig=AHIEtbQ8S5jmbR453XL2GHKfpJYkGTgM Mw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hyXx6QzZahkJ:boletimef.org/biblioteca/2303/artigo/BoletimEF.org_Pela-superacao-do-esfacelamento-do-curriculo-de-pedagogias-relativistas.pdf+Pela+supera%C3%A7%C3%A3o+do+esfacelamento+do+curr%C3%ADculo+realizado+pelas+pedagogias+relativistas+%22pdf%22&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESjzkiMhFeF_VIOvMc4Z8mL4GmZAvJ95WN3fjhdEbPn5SfJbFJ4hi1k0gMalaqVINafXZrzleBm-z8j5yj-ybbCp9kKruMzFeE6Vn-rEDQV-MS2Xzo5WX3widQc8jUO1Vjf10t3A&sig=AHIEtbQ8S5jmbR453XL2GHKfpJYkGTgM Mw). Acesso em 12 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico- dialéticos em filosofia da educação. – 1. ed., 1. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).



\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Sd. (mimeo).

FACULDADE SUL BRASIL. **Semana acadêmica**: pedagogia aborda proposta curricular para a educação infantil na palestra de abertura. Portal FASUL – notícias, 23/05/2007. Disponível em : <http://www.fasul.com.br/news/valor.php?noticia=589>. Acesso em 24 de maio de 2007.

FALEIROS, V. de P. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez editora, 1980.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis/SC, 2006 (Tese de Doutorado).

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A. J., FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Políticas educacionais**: O ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Série Cidade Educativa).

FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade**: perspectivas curriculares. PORTO, PORTUGAL: PORTO EDITORA, 2000.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2005.

\_\_\_\_\_. A reforma do Estado e da educação no Brasil. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**: história, políticas e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

FIGUEIREDO, I. M. Z., ZANARDINI, I. M. S., DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel/PR: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FOSTER, J. B. Em defesa da história. In: WOOD, E. M., FOSTER, J. B. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 26 jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>.

GAZETA DO PARANÁ. **AMOP**: grupo de estudos na FAG. Jornal Gazeta do Paraná, terça-feira, 07/08/2007, p. 4.

GOTARDO, R. C. da C. **A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009 (Dissertação de Mestrado).

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 18ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HOTZ, K. G. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)**. Cascavel, 2010 (Dissertação de Mestrado).

JACOMELI, M. R. M. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. – Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2004 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) Para o ensino fundamental e relatório Delors: estabelecendo aproximações. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 145-172, maio/nov. 2008.

JAMESON, F. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, E. M., FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

JORNAL HOJE. **Amop cria documento para unificar currículo**. Jornal Hoje, p. 11. Cascavel/PR, 08 de março de 2006.

LEHER, R. **Da ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. São Paulo: USP, 1998. (Tese de Doutorado).

LOMBARDI, F. **Estado e política social no Governo Lula: aspectos teóricos e políticos nos discursos presidenciais (2003-2009)**. Cascavel/PR: UNIOESTE, 2010 (Dissertação de Mestrado).

LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. - 3. ed. – Campinas, SP: autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. – (Coleção educação contemporânea).

LOPES, A. C.. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004, nº 26.

MARX, K. **Textos filosóficos**. São Paulo/SP: Biblioteca do Socialismo Científico, 1975.

MARTINS, André Silva. **Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Res.pdf>.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, SC, 2009 (Tese de Doutorado).

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002.

MORAES, M. C. M. de. “**A teoria tem conseqüências**”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago, 2009.

\_\_\_\_\_. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: Dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**: ano/vol. 14, número 001: Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NEVES, L. M. W. **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

O PARANÁ. **Currículo leva mais qualidade ao ensino**. Jornal O Paraná, Cascavel/PR, quinta-feira, 12 de junho de 2008, p. B 3.

\_\_\_\_\_. **Grupo constrói a orientação curricular da rede municipal**. Jornal O Paraná, Cascavel/PR, 17 de março de 2006, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Municípios debatem sobre currículo base da Amop**. Jornal O Paraná, Cascavel/PR, sexta-feira, 27 de julho de 2007, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Novo currículo elimina antigos mitos**. Jornal O Paraná, Cascavel/PR, quarta-feira, 29 de agosto de 2007, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Novo currículo trata Oeste como um todo**. Jornal O Paraná, Cascavel/PR, 07 de novembro de 2006, p. 12.

OLIVEIRA, O. V. **Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular**: o que dizem teses e dissertações. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12210int.rtf>. Acesso em 05 de out. de 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

PAULO NETTO, J. Georg Luckács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, M. O. e LESSA, S. **Luckács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

PERONI, V. M. V. **Políticas educacionais e a relação público/privado**. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho\\_encomendado/32%20ra%20-%20trabalho%20encomendado%20-%20qt15%20-%20VERA%20MARIA%20VIDAL%20PERON.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho_encomendado/32%20ra%20-%20trabalho%20encomendado%20-%20qt15%20-%20VERA%20MARIA%20VIDAL%20PERON.pdf). Acesso em 05 de out. de 2011.

RODRÍGUEZ, M. V. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. - 3. ed. – Campinas, SP: autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. – (Coleção educação contemporânea).

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. - 3. ed. – Campinas, SP: autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. – (Coleção educação contemporânea).

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, L. L. **Currículo em tempos difíceis**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 out. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100015>.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008, (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 01 nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Série novas direções).

SECRETARIA Municipal de Educação de Cascavel. **Comunicação SEMED**. SEMED, Cascavel/PR, 19 de setembro de 2005b.

\_\_\_\_\_. **Cronograma de reflexão sobre a proposta pedagógica nas escolas municipais.** SEMED, Cascavel/PR, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Cronograma de trabalho 2006:** construção da proposta curricular. SEMED, Cascavel/PR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Cascavel.** 1ª edição, Cascavel – Paraná, 2008.

\_\_\_\_\_. **Encaminhamentos e documentos:** construção da proposta curricular da rede municipal de ensino de Cascavel. SEMED, Cascavel/PR, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Orientações para o estudo do documento preliminar para a construção da proposta curricular da rede pública municipal de ensino.** SEMED, Cascavel/PR, novembro de 2005d.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** - 4 ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância:** implicações políticas e teóricas. Revista Brasileira de Educação, n. 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003.

SILVA, M. A. da. **Currículo para além da pós-modernidade.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Int.pdf>. Acesso em 05 de out. De 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas para e educação pública:** a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. Campinas, SP: [s. n.], 1999.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 5ª Edição: Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, L. T. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUSA JUNIOR, J. de. **Omnilateralidade.** Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em 10 de nov. de 2011.

STEMMER, M. R. G. da S. **Educação infantil e pós-modernismo:** a abordagem Reggia Emília. Florianópolis: UFSC, 2006 (Tese de Doutorado).

THIESEN, J. da S. **Conhecimento e escola**: relação mediada no âmbito do Currículo. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-5989--Int.pdf> Acesso em 05 de out. de 2011.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Disponível em:  
[http://www.4shared.com/document/jenNlrlo/EP\\_Thompson\\_A\\_misria\\_da\\_teor.html](http://www.4shared.com/document/jenNlrlo/EP_Thompson_A_misria_da_teor.html). Acesso em 04 de out. de 2011.

TODOS pela educação. **Missão, objetivos e princípios**. Disponível em:  
<http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em set. de 2011.

TORRIGLIA, P. L. **Organização escolar**: o currículo como uma mediação do Conhecimento. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4254--Int.pdf>. Acesso em 05 de out. de 2011.

UNESCO. **Aprender a viver juntos**: será que fracassamos? – Brasília: UNESCO, IBE, 2003.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Marco de Ação de Dakar**. Educação para Todos: Atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal, abril de 2000.

UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**, Jomtien, Tailândia, 1990. Nova Iorque, 1990.

VIEIRA, E. A. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49).

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M., FOSTER, J. B. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**: história, políticas e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ZANARDINI, J. B.. **As reformas curriculares no Brasil**: as estratégias ideológicas do desenvolvimento econômico à globalização (1961 - 2002). UEM, 2004. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961 – 2002). In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. - Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP/FE [s.n.], 2006 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. A ideologia da pós-modernidade e a política educacional brasileira. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**: história, políticas e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007.

ZANARDINI, I. M. S., ORSO, P. J. (Orgs.). **Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008. 249 p. — (Coleção Sociedade, Estado e Educação; n. 2).