

Os processos de reestruturação neoliberal e a relação escola e currículo

Aline Rabelo Marques
Fabiany de Cássia Tavares Silva

Resumo: Este texto é fruto de reflexões que estão sendo produzidas em dissertação de mestrado, que visa investigar a relação escola e currículo a partir da reforma educacional dos anos de 1990, que instituiu “novas” práticas educativas para as quais a escola é tomada como signo, a fim de responder propostas de desenvolvimento econômico e social. Alguns questionamentos norteiam tal investigação, a saber: que desenho de escola esta relação esboça? Como se opera a relação escola, conhecimento na perspectiva dos documentos curriculares? A busca por respostas está orientada pela hipótese de que as reformas curriculares produzidas na década de 1990 como expressões do neoliberalismo econômico, amplamente difundido no século XX, intencionavam operar mudanças na educação, conseqüentemente, na escola, orientadas por teses do enfrentamento da desigualdade, da diferença numa tentativa de redesenho da escola para todos, centrada na distribuição de conhecimento.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Escola. Currículo. Neoliberalismo. Ensino fundamental.

Neoliberal restructured procedures and the school and curriculum relationship

Abstract: This text is a fruit of reflections that are being produced in master's degree thesis, aimed to investigate the relationship between school and curriculum from the educational reform of the 1990s, establishing “new” educational practices for which the school is taken as a sign, responding to proposals of economic and social development. Some questions orientate this research, namely: which school design sketches this relationship? How does the school relationship, knowledge in the perspective of curricular documents operate? The quest for answers is oriented by the hypothesis that the curricular reforms produced in the 1990s as expressions of economic neoliberalism widespread in the twentieth century, purposed to make changes in education, therefore, in school, guided by theories of inequality confront, of difference in an attempt to redesign the school for all, focused in the knowledge distribution.

Keywords: Curricular policies. School. Curriculum. Neoliberalism. Basic education

Notas Introdutórias

A reforma educacional dos anos de 1990 tem suscitado reflexões acerca da relação escola e currículo. Tais reflexões, nos limites deste texto, são produzidas especificamente no que diz respeito à reforma, que instituiu “novas” práticas educativas, para as quais, a escola é tomada como signo a fim de responder e fortalecer a propostas de desenvolvimento econômico e social.

A partir disso, ela passa a ocupar um lugar estratégico enquanto espaço de sistematização da educação e cenário de realização dos processos de escolarização, bem como, na popularização da cultura. Neste contexto, assume o papel de motor do conhecimento material e simbólico, por meio da seleção e distribuição de conhecimentos, palco de realização de seu projeto curricular. Projeto esse idealizado de forma a atender “à formação da elite no intuito de garantir a perpetuação de suas ideias e interesses” (ZOTTI, 2004, p. 83).

Os processos de escolarização, ao longo da história, fazem parte do projeto da classe dominante para a classe dominada, para que esta contribua com o processo de complexificação do capital. Dessa forma, entende-se que a sociedade possui um caráter escolocêntrico e currícolocêntrico, centrado em uma natureza coerciva e na estratificação (localização das classes), meio pelo qual a própria estratificação se reproduz e efetua a imposição dos valores e ideias das classes dominantes. Vale dizer que a modernidade complexificou as formas de resposta do espaço escolar às demandas sociais.

De posse deste lugar de projeção das relações entre a escola e o currículo, elaboramos alguns questionamentos tomados como norteadores na construção das análises propostas, a saber: Que tipo de desenho de escola esta relação esboça? Como se opera a relação escola e conhecimento, na perspectiva dos documentos curriculares?

A busca por respostas a estes questionamentos está orientada pela hipótese de que as reformas curriculares produzidas na década de 1990 foram expressões do neoliberalismo econômico amplamente difundido no século XX. Foram muitas as proposições de mudanças, estas orientadas por teses do enfrentamento da desigualdade, da diferença numa tentativa de redesenho de uma escola para todos, cuja efetivação passou a ser compreendida como consequência de políticas de escola centradas na distribuição de conhecimento, para a qual o currículo ganha centralidade.

Em princípio, tem-se a percepção de que os aspectos econômicos assumem a centralidade em detrimento dos aspectos políticos e sociais, ou seja, as questões próprias do campo¹ educativo parecem migrar para o econômico, de modo tão contundente que os contornos do desenho de escola desejado e requerido alinham-se às perspectivas do mercado produtivo.

O desenho metodológico deste estudo está orientado pelos procedimentos da pesquisa de cunho qualitativo, situada no campo do currículo, a partir da análise bibliográfica e documental. A preocupação central da pesquisa qualitativa com a compreensão e interpretação de fatos ao invés da coleta e medição de dados são confirmadas por Martins e Theóphilo (2007).

Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, *sites*, CDs, anais de congressos, etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema (p.54).

Como fontes bibliográficas foram consideradas dissertações, teses, artigos, livros, que estudaram a relação escola e currículo na década de 1990. A seleção e análise dessas fontes foram operadas pela aproximação ao referencial teórico da sociologia crítica do currículo. A análise documental buscou identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda foi possível, pela análise documental, abarcar — operações de estudo e análise de documentos com vistas a identificar circunstâncias (sociais, econômicas, políticas, culturais), com as quais eles podem estar relacionados (FREITAS, 2005, p. 19).

Nesta direção, atentamos para as orientações de Cellard (2008), segundo o qual a análise documental deve contemplar [...] o estudo do contexto no qual o texto em questão foi produzido, o autor e os atores sociais em cena, a confiabilidade do documento, sua natureza, sua lógica interna, etc. (CELLARD, 2008, p. 299). Assim, procuramos, em um conjunto de documentos curriculares, produzidos por uma rede municipal de ensino, nos anos de 2000, 2003 e 2008, concretizar os nexos da análise da relação escola e currículo.

¹ O campo (BOURDIEU, 2004) consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico e com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes (seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas).

Um lugar possível para as análises sobre a relação escola e ao currículo na década de 1990

A opção por estudar a escola numa perspectiva curricular cumpre o desígnio de contribuir com a compreensão das relações entre currículo e escola, de modo que se apreenda como o currículo ressignifica ou dialoga com as demandas sociais, econômicas e culturais requeridas e impressas na instituição escolar. Já a relevância do estudo de documentos curriculares reside no desvendar dos conflitos, interesses, negociações e relações de poder presentes nele, que implicaram diretamente na escola, visto que os currículos são elaborados para servirem de instrumento norteador de sua organização e de suas práticas educativas.

A modernidade marcada por uma nova visão de mundo vinculada à ordem social, econômica e política forjou “[...] as pré-condições para o advento do sistema capitalista, com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem necessário para uma nova sociedade.” (SILVA, 2006, p. 4821). As transformações econômicas promoveram transformações no cenário educativo numa perspectiva de revisão da função da escola efetivada por meio de políticas educacionais.

Para o processo de objetivação da terminologia/ideia/conceito de escola, “[...] a escola seria um meio de reprodução social, ao serviço de uma ideologia de Estado, que estabeleceria a correspondência entre educação e interesses econômicos de determinados grupos sociais. Não é sem razão, que o currículo é definido por uma *hierarquia de conhecimentos*, distribuídos segundo uma escala acadêmica de prestígio [...]. ” (PACHECO, 2005, p. 64, grifo do autor).

De acordo com aportes críticos, em especial do campo político e sociológico, são utilizadas construções teóricas na justificação/legitimação/problematização da função social da escola, particularmente, no processo de sistematização da seleção, do acesso e da distribuição do conhecimento.

Em sua função social, a escola é tida como espaço de educação, por excelência. Nesse contexto, Aranha (1996, p. 75) discorre sobre a “[...] dupla função da escola: a de transmissão da herança cultural e a de local privilegiado para a crítica do saber apropriado”. Caracterizada como uma das instituições mais sólidas na sociedade, por ocupar-se das premissas da modernidade, pode-se “[...] conceber a escola como ‘uma construção moderna construtora de Modernidade’” (PINEAU, 2008, p. 84).

Dito de outra forma, a sociedade moderna elege a instituição escolar como meio de tornar o projeto social em projeto educativo, isto por ser lugar de cultura, de inculcação ideológica, de produção e reprodução. Os projetos de seleção e distribuição de conhecimento e os documentos curriculares apontam atender a esse projeto em voga.

Enquanto forma educacional hegemônica (onde muitos entram, poucos saem), a instituição escolar sempre é vinculada à formação de pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades, bem como algumas formas de comportamentos, organizadas em matrizes curriculares que cada vez mais solicitam a homogeneidade, muito embora reconheçam as diferenças. Para além do reconhecimento, produzem diferenças de classe econômica e de aprendizagem (aqueles que detêm o conhecimento e capacidade para detê-los e, aqueles que não têm conhecimento e não tem capacidade de detê-los).

Acredita-se que a função emancipadora da escola será cada vez mais visível quanto mais sua organização curricular centrar-se em outras dimensões humanas, para além da cognitiva. Para tanto, no âmbito da pesquisa aqui proposta, problematizar o currículo escolar envolve pensar também que, segundo Silva (2006), “[...] quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las em um momento histórico e social determinados, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria [...]” (SILVA, 2006, p. 4822). Devido ao fato de o currículo ser considerado instrumento norteador da organização e das práticas educativas escolares, sua análise pode desvendar conflitos, interesses, negociações e relações de poder constituintes e presentes na escola.

O currículo precisa ser repensado no que diz respeito à sua seleção e organização. Estruturado em disciplinas, organiza-se a partir de alguns conhecimentos que estão definidos como considerados socialmente válidos, selecionados em detrimento de inúmeros outros de acordo com os interesses de uma minoria dominante que não se preocupada em atender a reclamação social.

Sabe-se que currículo é uma palavra polissêmica e multifacetada, mas aqui é compreendido conforme as ideias arguidas por Pacheco (2005): de um lado, projetos com itinerários de formação, projetos culturais com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; projetos ideológicos que ocorrem no contexto de uma dada organização (p. 8);

e por outro, ligada à distribuição de conhecimento, a partir da operação da lógica de escolarização e escolaridade (im)posta pela sociedade, para a qual a escola é um lugar privilegiado. Para além disso, o currículo é visto como o território de ocorrência das disputas culturais, no qual se estabelecem as lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade no processo de formação de identidades.

Como se vê, o “[...] currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema sócio-econômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto.” (SILVA, 2006, p. 4822). Os estudos curriculares apontam para uma constante mutabilidade curricular que se modifica historicamente, a fim de atender a realidades sociais distintas, a tempos e a espaços específicos. As mudanças curriculares provocam mudanças na formação da consciência dos indivíduos e em sua organização social, daí a importância de entendê-lo e problematizá-lo:

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. (SILVA, 2006, p. 4820).

Pensar um currículo contra hegemônico é pensar em uma organização firmada na configuração real do espaço escolar enquanto lócus de cruzamento de culturas (diferentes indivíduos com diferentes heranças culturais coabitando o mesmo espaço). Sendo assim, torna-se contraditório pensar num modelo educativo homogêneo, já que, para atender às diferentes culturas ali presentes, a escola precisaria criar mecanismos para distribuir e possibilitar o acesso ao conhecimento de maneiras diversas.

Entende-se que não há possibilidade de discutir a organização curricular sem problematizar seu eixo estruturante: o conhecimento escolar. De fato, interessa discutir os processos históricos de produção e seleção do conhecimento oficial, a partir da premissa de que essa seleção se faz de maneira interessada e endereçada, já que o “[...] currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” (GOODSON, 1999, p. 8, grifo do autor), “[...] como qualquer outra reprodução social, ele (currículo) constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.”

(p. 17). Ainda sobre conhecimento, evidenciam-se as palavras de Young (2007, 1294, grifo do autor):

Ao usar a palavra ‘conhecimento’ em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: ‘conhecimento dos poderosos’ e ‘conhecimento poderoso’. O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento. [...] No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o ‘conhecimento dos poderosos’ ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de ‘*conhecimento poderoso*’. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

A reflexão sobre o conhecimento se faz precípua, visto que em seu acesso se tem o único capital ao qual o indivíduo tem direito. Na maioria das vezes, o currículo é discutido por um grupo de pessoas empoderadas, que elegem conhecimentos poderosos para a matriz. Para essa discussão, adotam-se as contribuições de Young (2007) por entendê-las iluminadoras nas análises de documentos curriculares.

A escola requerida por esta sociedade ainda oferece conhecimentos para o mercado de trabalho, mas não apenas isto, pois este mercado pode não existir para o indivíduo. Hoje a sociedade requer da escola a distribuição de conhecimentos que levem os indivíduos a uma concepção prática e não apenas intelectual. Os indivíduos vêm constituindo competências, habilidades no espaço escolar, por meio da organização curricular, a fim de atender às demandas da sociedade do conhecimento, nas qual as teses estão ligadas à relação educação e trabalho, ideias consubstanciadas em seio neoliberal,

[...] quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função ‘social’ da educação esgota-se neste ponto (GENTILI, 1996, p. 956).

A década de 1990, marcada pela reorganização do capital e tendo como uma das justificativas centrais os avanços tecnológicos que tornavam os conhecimentos cada vez mais obsoletos, propicia espaço para o neoliberalismo, que passa a advogar em prol de uma educação

básica que formasse indivíduos com habilidades, competências e a capacidade de se adequar às exigências do mercado. Uma escola pelo mercado, para o mercado:

Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a ‘função social da escola’ (GENTILI, 1996, p. 959).

Ou seja, o desenho de educação esboçado neste período parece privilegiar contornos neoliberais, para os quais parece importar a ampliação da oportunidade de escolarização aos indivíduos como garantia de competitividade, eficiência e produtividade. Segundo Hypolito (2010, p. 1352), o “Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado [...]”. Vale dizer que assegurar o direito ao acesso à instituição escolar não é o mesmo que propiciar o acesso ao conhecimento. São processos distintos: escolarização e escolaridade, respectivamente. A compreensão de escolaridade está diretamente relacionada com a de distribuição do conhecimento, a qual se dá de forma muito desigual.

Erroneamente, muitas discussões tratam do neoliberalismo como um modelo de desenvolvimento, ao invés de entendê-lo como uma das fases do sistema capitalista de produção e resultado da luta de classes. De fato, o neoliberalismo se apresenta como uma nova ordem social consequência da crise estrutural vivenciada nos anos de 1970, expressa na dificuldade dos Estados Nacionais manterem estáveis os índices da inflação. A marca central do movimento de reestruturação foi o restabelecimento da hegemonia do capital financeiro, a fim de assegurar poder e renda para as classes mais favorecidas.

O processo de imposição do neoliberalismo gerou mazelas que se manifestaram na educação escolarizada, “[...] o neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo”. (HYPOLITO, 2010, p. 1339-1340). Segundo Young (2007, p. 1290),

[...] outro conjunto de ideias, as neoliberais, vieram a dominar a economia, o governo e, indiretamente, a educação. [...] argumentavam que a economia deveria ser deixada para o mercado e que os governos deveriam desistir de tentar ter políticas econômicas ou industriais. [...] Enquanto delegavam ao mercado livre qualquer papel na economia (com

exceção do controle das taxas de juros), os governos dedicavam seus esforços a reformar o sistema escolar ou aprimorar o 'capital humano'.

O ideário neoliberal estabelece testes de mensuração como instrumento para avaliar as escolas, no que diz respeito ao: fracasso, êxito, gestão, fundação-escola, controle do Estado, administração privada. Evidencia-se, então, que o

[...] neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem em presas Produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total QualityControl (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (GENTILI, 1996, p. 956).

Em parte a renovação parece estar assentada no mesmo viés da meritocracia, que constituiu talvez a mais importante política redistributiva da sociedade democrática. Mas como política redistributiva, há já algum tempo que a escola parece ter ficado presa a um discurso de crise, o que a impossibilitou de se desenvolver, segundo o princípio de desenvolvimento desenhado pelos interesses do capital. A sua renovação depende da sua capacidade de descentralização, da sua assunção de lógicas de desenvolvimento que não sejam restritas à lógica da cidadania atribuída, isto é, à lógica política que faz depender diretamente o exercício de direitos e de deveres dos indivíduos e dos grupos à configuração nacional da sua cidadania.

Compreende-se que a reorientação curricular é uma das expressões do discurso neoliberal na educação. Devido a isto, ressalta-se a importância de investigar as teses do neoliberalismo compreendendo-o como um complexo processo de construção hegemônica com retórica no campo educativo.

Sobre sua análise, tem-se por premissa o distanciamento de uma visão maniqueísta. Está proposta uma discussão de suas teses nos documentos curriculares, pois entende-se que no campo educativo o neoliberalismo implica em outras configurações diferentes das percebidas no campo econômico.

Enquanto projeto ideológico, o neoliberalismo pensa e projeta política educacional, privilegiando "estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como

sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades” (GENTILI, 1996, p. 949). Por meio do campo educativo, o neoliberalismo inculca e legitima sua construção ideológica, ou seja, pelo viés educacional que a dinâmica do processo de reestruturação neoliberal encontra sua melhor possibilidade estratégica de responder à crise capitalista iniciada nos anos 1960 e 1970.

Nos documentos curriculares de uma rede municipal de ensino (2000, 2003 e 2008) os contornos da relação escola e currículo

Como já dito, tomamos para análise o conjunto de documentos curriculares publicados por uma rede municipal de ensino, e este está assim constituído:

- a) **Sequência Didática** (CAMPO GRANDE, 2000), organizada em único volume, dividido por áreas de conhecimento, a saber: para a Educação infantil - Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes Visuais e Movimento; para o Ensino Fundamental - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso e Educação de Trânsito. Segundo o próprio documento, este representa a resposta de um trabalho coletivo dos educadores da Rede Municipal de Ensino;
- b) **Diretrizes Curriculares** (CAMPO GRANDE, 2003) estruturam-se em volume único, dividem-se por áreas de conhecimento.
- c) **Referencial Curricular** (CAMPO GRANDE, 2008) organizado em quatro volumes, do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (Alfabetização, Língua Portuguesa, Educação Física, História, Geografia, Ensino Religioso, Matemática e Ciências); 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física); 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental (História, Ensino Religioso); e, 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Matemática, Ciências).

Em todos há uma exposição inicial de ideias, concepções, conceitos, tais como perfil do professor, perfil do aluno, gestão escolar, livro didático, organização dos espaços, avaliação, informática, função da escola, entre outros. Estes fundamentam a organização do documento.

Destaca-se, também, que todos os documentos apresentam a participação de professores da REME e técnicos da Coordenadoria-Geral de Gestão de Políticas Educacionais na elaboração.

O documento de 2003 apresenta a supressão de uma das áreas de conhecimento, Educação para o Trânsito, do primeiro para o segundo; e, no destino dos níveis de ensino, pois, ao contrário da Sequência Didática (2000), as Diretrizes Curriculares (2003) se destinam apenas para o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) sem contemplar a pré-escola.

As notas de apresentação e introdução dos documentos Sequência Didática (2000) e Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries (2003) são muito semelhantes. Notam-se pequenas alterações de escrita, organização de ideias e, por alguns momentos, uma tentativa de ampliação dos conceitos, no entanto, as concepções fundantes permanecem essencialmente as mesmas. Ambos partem da premissa necessária, neste momento da história, de se repensar a função social da escola.

O impacto das atuais transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas pelas quais passam o país e o mundo leva os profissionais envolvidos com a educação a repensar o papel da escola e do próprio ensino, interferindo hábitos, valores e atitudes das pessoas que buscam informações mais rápidas, precisas e eficientes (CAMPO GRANDE, 2000, p. 3; CAMPO GRANDE, 2003, p.3).

Entende-se que “[...] a escola é espaço de produção do conhecimento sistematizado e, sem perder de vista sua contextualização histórica e cultural, atua como coadjuvante da transformação social [...]” (CAMPO GRANDE, 2000, p. 7; CAMPO GRANDE, 2003, p. 7).

O segundo documento vai além ao preconizar o meio pelo qual a instituição escolar atua como transformadora social, que seria “preparando crianças, jovens e adultos, para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (CAMPO GRANDE, 2003, p. 7).

A escola é compreendida para além de um local de transmissão de informações, no qual a aprendizagem se caracteriza como acúmulo de conteúdos. Em verdade, ao mesmo tempo, que se assegura a necessidade de adequação da função da escola em decorrência das transformações sociais, anuncia-se o não abandono dos conhecimentos sistematizados:

[...] nem da prática organizada e planejada de cada professor e, ainda, da participação efetiva dos educadores no seu campo de trabalho, mas sim, o que se propõe é a prática de uma educação de qualidade, de modo a desenvolver nos alunos a capacidade necessária para a compreensão científica, cultural e tecnológica, bem como para o processamento das operações cognitivas, afetivas e psicomotoras, além de uma formação voltada para o exercício da cidadania e da ética. (CAMPO GRANDE, 2000, p. 3).

Desse modo, parece que para esta Secretaria de Educação o currículo continua a se caracterizar como espinha dorsal da organização do ensino escolarizado. Para tanto, grande ênfase continua a ser atribuída aos conteúdos a fim de formar o sujeito para a cidadania e para a ética, por meio de “[...] uma escola crítica e democrática que se preocupa com as desigualdades

sociais e com o destino de seus alunos não pode deixar de investir em uma proposta arrojada de educação compatível com tais avanços e transformações”. (CAMPO GRANDE, 2000, p. 3).

Preconiza-se uma escola cuja preocupação deve estar no enfrentamento da desigualdade e com a perspectiva de futuro para seu alunado. Mas para além da preocupação, ela deve responder e contribuir com o futuro dos alunos, por meio da distribuição de conhecimentos identificados como necessários na formação escolar (CAMPO GRANDE, 2000, p. 3). Será esta uma proposta arrojada de educação, que se considera compatível com os avanços, principalmente ao que diz respeito à facilidade e rapidez na distribuição e no acesso à educação, e transformações vivenciadas nas últimas décadas?

Estes documentos apontam para um desenho de escola marcado pela identidade de “local de conteúdos”, contrariando o discurso de privilégio da consideração ampla e humanamente abrangente dos indivíduos,

[...] os conteúdos são considerados como meio para o desenvolvimento amplo do aluno, abrindo possibilidades de desenvolvimento de capacidades que lhe permite usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Por isso mesmo esta sequência caracteriza-se por estabelecer conteúdos mínimos possíveis de serem ampliados, de acordo com a Proposta Pedagógica de cada unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2000, p. 7).

Aos conteúdos escolares está indicada a função de dotar os indivíduos em capacidades necessárias para a possibilidade de obter capitais distintos. Ao se pensar na escola como instrumento/meio/agente de transmissão cultural ou de conhecimento, deve-se problematizar o tipo de conhecimento elegido, selecionado, organizado para a distribuição. No campo educativo, alguns conhecimentos são considerados mais valiosos que outros. Conhecimentos escolares tendem a ser extremamente valorizados em detrimento do conhecimento não-escolar, no entanto, “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos” (GOODSON, 1999, p. 8, grifo do autor).

Segundo Pineau (2008), entre os séculos XVI e XVII, com destaque para a invenção da Imprensa, a Reforma Religiosa e a constituição da teoria política liberal delinearam a necessidade do indivíduo moderno, racional, de se apropriar de saberes medianamente complexos construídos historicamente. A partir deste pensamento, foi se constituindo “um conjunto de saberes considerados indissolúveis, neutros e prévios a qualquer aprendizagem, cuja posse era ao mesmo tempo uma obrigação e um direito dos indivíduos e das sociedades” (PINEAU, 2008, p. 16).

Chegamos ao século XXI e os três documentos analisados - Sequência Didática (2000), Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental (2003) e Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008) - lidam com a ideia de saberes mínimos que devem ser comuns a todos os sujeitos que se encontram no processo de escolarização, especificamente em contexto local,

[...] não se pretende uma rigidez de conhecimentos sistematizados, mas o desenvolvimento de uma pauta mínima comum ao currículo desenvolvido nas escolas. É importante destacar essa flexibilidade pelo fato de ela permitir adequação curricular como um elemento viabilizador da inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais nesse mesmo processo. É necessário considerar que as diferenças orgânicas e as peculiaridades de seu relacionamento social fazem com que esse aluno seja não apenas menos desenvolvido em relação aos demais em determinados aspectos, mas também sujeito que se desenvolve de maneira diferenciada (CAMPO GRANDE, 2000, p. 7).

No documento Sequência Didática (2000) percebe-se ênfase à pauta mínima comum sustentada principalmente pela possibilidade de enfrentamento da diferença. Esta discussão não aparece tão explícita nos documentos de 2003 e 2007 talvez por ser essa produção mais próxima, em tempo, das proposições lançadas na reforma educacional da década anterior.

Já nas Diretrizes Curriculares, “[...] caracteriza-se por estabelecer conteúdos mínimos possíveis de serem ampliados, de acordo com a Proposta Pedagógica de cada unidade escolar”. (CAMPO GRANDE, 2003, p. 7). Nela está prevista a possibilidade de ampliação da base comum em concordância com as peculiaridades locais.

Para o Referencial Curricular, a definição de um currículo dividido em base comum e partes diversificadas, atende ao cumprimento do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação “fixar ‘conteúdos’ mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 25).

Assim, o currículo organizado em partes comuns tem por finalidades a formação básica dos sujeitos escolarizados. No conjunto desses documentos, a distribuição de conhecimentos básicos é função da escola, monopolizada por ela. A escola moderna conseguiu se apresentar para a sociedade como a única agência capaz de conseguir a sua apropriação massiva (PINEAU, 2008, p. 16).

No Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008) encontramos um esforço por parte dos organizadores do documento em ampliar e aprofundar as discussões tecidas até então, a fim de que ele pudesse oferecer “apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores, e melhorar a qualidade do ensino nas escolas.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 21), atendendo às diretrizes da Lei 11.274 (BRASIL, 2006), que discorre sobre o ensino de nove anos. De acordo com o documento, em “[...] função da crise do capital que atinge, em particular, as camadas médias e pobres da sociedade, as demandas sociais para a escola contemporânea se multiplicaram [...]”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 37-38). Sendo assim, “[...] a escola é fundamental na vida do aluno, é mais que uma extensão da própria família, todavia a escola pública precisa melhorar as suas condições de atendimento às reais necessidades dos alunos”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 40).

Em Bourdieu (2004) encontramos a ideia de que a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais, onde o legado econômico de cada agente é transformado em legado cultural. O que parecia interessar a esse desenho de escola era saber o que os alunos já possuíam de conhecimento, ou seja, aquilo que aprenderam com a família.

Nesse espaço, portanto, havia um julgamento das habilidades trazidas pelos alunos de sua convivência familiar, colocando em desvantagem aquele aluno que não possuísse os códigos necessários para conviver neste espaço-escola. Isto reduzia essa escola a um lugar em que os mecanismos de reprodução da desigualdade se perpetuariam. No processo de objetivação da função social da escola, o documento assegura que

[...] a escola deve ser um espaço que propicie o intercâmbio científico e cultural baseado na interação e civilidade humana. Para isso, precisa oportunizar condições e ambientes diferenciados de aprendizagem que ultrapassa as quatro paredes da sala de aula e o livro didático (CAMPO GRANDE, 2008, p. 31).

Enquanto lugar de cultura, inculcação ideológica e reprodução social, como pode a instituição escolar desempenhar tal papel, uma vez que seus pilares ainda se sustentam no terreno tradicional? O fato é que a escola está sempre vinculada à formação de pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades.

Nos documentos reside a “centralidade da missão de promoção da cidadania atribuída à escola” (CANÁRIO, 2005, p. 61), o que o autor discute como um dos paradoxos que marcaram a

expansão da escolarização na segunda metade do século XX. Para o Referencial curricular (CAMPO GRANDE, 2008, p. 32),

[...] uma das funções da escola é produzir meios para que as crianças e jovens do ensino fundamental compreendam o funcionamento político, social e econômico da sociedade em que vivem. Isso pode ser feito por meio da apreensão dos conhecimentos historicamente construídos e socialmente disponibilizados e, principalmente, por meio da releitura crítica desses conhecimentos, ou seja, ler as obras clássicas, reinventar o conhecimento, escrever os seus próprios textos de forma que possam transformar a si mesmos e a sociedade na qual estão inseridos.

Ou seja, a cidadania reside na capacidade dos indivíduos em transformar a sociedade. Esta capacidade é fruto da compreensão do funcionamento das estruturas sociais, que por sua vez advém da apreensão dos conhecimentos selecionados e distribuídos pela escola. Percebe-se que há um esforço discursivo na legitimação da necessidade da instituição escolar numa perspectiva de naturalização, para qual a educação permanece sua refém. Entende-se a [...] escola como local privilegiado de acesso à educação, que propicia a produção do conhecimento, a interação social e a construção histórica do sujeito (CAMPO GRANDE, 2008, p. 43).

Assim, os discursos sobre a escola evidenciam seu valor estratégico, em se tratando da conformação dos indivíduos e da própria sociedade. Uma visão crítica não considera a escola como espaço único de acesso ao conhecimento. Na modernidade, identificamos outros lócus de disseminação de saberes, tais como: a mídia, a família e etc. Estas instituições não possuem currículos formais, no entanto, também distribuem conhecimentos. Como objeto sociológico, a escola precisa ser situada historicamente e problematizadas no que diz respeito aos seus elementos de conformação.

Notas finais

As interpretações e apontamentos, aqui delineados, expõem um caráter sumário e provisório, pois os elementos reunidos são incipientes para saturar um conceito que represente o desenho de escola presente nos documentos curriculares.

Dito isto, recuperamos o tema central do estudo: o desenho de escola esboçado nos documentos curriculares locais. Este foi o eixo central, o qual nos aponta para uma efetiva operacionalização de dois tipos de discursos, os discursos escolocêntricos e curriculocêntricos,

que devem sua legitimidade à aceitação de um conjunto de pressupostos políticos fundado na renovação da escola.

Os documentos curriculares locais são expressões do movimento de revisão da função da escola, vivenciado amplamente na reforma educacional dos anos 1990, numa tentativa de enfretamento da desigualdade e da diferença por meio de escola para todos. Em tese, as reformas dos anos 1990 teriam por princípio desempenhar o papel inovador; não obstante, nota-se que elas estão voltadas muito mais para a conservação, do que para uma renovação estrutural.

As “reformas” vivenciadas no cenário educativo são, por sua vez, expressões de uma política neoliberal internacional a partir da crise capitalista que suscitou novas construções ideológicas hegemônicas, bem como estratégias, para as quais os países subdesenvolvidos, em desenvolvimento, de terceiro mundo, em processo de industrialização, como queiram, são tidos como palco principal.

As reformulações propostas aos documentos estão alinhadas a tal lógica, na qual os sistemas educativos são estendidos enquanto estratégia. Em verdade, eles oficializam a caracterização da escola que se quer, ou a que se pretende construir, parecem elaborar, disseminar e naturalizar ideologias que cooperam com o projeto de desenvolvimento requerido pelas demandas do capital.

A organização curricular caracteriza-se como veículo para a efetivação do projeto social educativo, que tem por função selecionar, sistematizar e distribuir o conhecimento eleito como necessário. Nesse sentido, os documentos curriculares podem tecer diferentes desenhos de escola, que variam de acordo com a compreensão que se tem sobre ela.

No tocante aos discursos ideológicos presentes nos documentos curriculares analisados, anunciam uma escola democrática que valoriza os indivíduos, apontam para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes da vida escolar, de modo que prevaleça a harmonia e o consenso. Não obstante, as concepções e definições sobre sua função social estão muito mais para uma escola compreendida enquanto empresa ou burocracia.

Empresa, por conferir à instituição escolar inúmeras características cuja origem se deram em concepções e práticas utilizadas na produção industrial. Burocracia, visto que ela está construída em torno de regulamentação, previsibilidade, formalização, hierarquização, centralidade, uniformidade e impessoalidade nas relações humanas.

Para superar a identidade de “local de ensino de conteúdos” e se transformar em espaço para a consideração ampla e humanamente abrangente onde caiba o indivíduo para além do aluno, a concepção de escola deve estar firmada sob princípios democráticos, entendendo-a enquanto espaço de cruzamento de culturas e saberes.

Apenas por meio deste entendimento se pode propiciar o diálogo entre o desempenho escolar e as vivências dos indivíduos na configuração da escola, haja vista que os delineamentos culturais dos alunos se dão, maciçamente, fora da escola, mas tem nela um espaço de cruzamento. Para o escopo de análise deste estudo crítico, a escola é ou deve ser entendida enquanto aparelho ideológico da classe dominante, a serviço de seus interesses.

No contexto mais amplo de nossas análises, o currículo e a escola são idealizados de forma que atendam o projeto de formação da elite, para que perpetue seus interesses. Seu papel está para além do reforço e da legitimação da marginalidade produzida socialmente. Por meio da inculcação e da violência simbólica ela silencia os grupos sem poder e impossibilita sua emancipação política.

Assim, a escola é uma arena política, onde a participação não é harmônica nem consensual. Sua função emancipadora será cada vez mais visível, quanto mais sua organização curricular se centrar em outras dimensões humanas, para além da cognitiva.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2014.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Seqüência didática**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000.

_____. **Diretrizes curriculares do ensino fundamental**. Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2003.

_____. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano**. Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2008.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Porto, Portugal: Porto Editora, 2005, pp. 59-88.

CELLARD, André. A análise documental. IN: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2008. p. 295-316.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. 2005. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília: CNTE, 1996. p. 949-964.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

LUDKE, M & ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

PINEAU, P. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 57, set./dez. 2008.

SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., Uberlândia, 2006. **Anais...** Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

YOUNG, M. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 set. 2013.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

Aline Rabelo Marques - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande | MS | Brasil. Contato: aline_rm1@hotmail.com

Fabiany de Cássia Tavares Silva - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande | MS | Brasil. Contato: fabiany@uol.com.br

Artigo recebido em: 1 abr. 2014 e
aprovado em: 30 abr. 2014.