



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MARCI BATISTÃO

**(RE)ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO PARANÁ:
AS DIRETRIZES CURRICULARES COMO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Londrina
2009

MARCI BATISTÃO

**(RE)ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO PARANÁ:
AS DIRETRIZES CURRICULARES COMO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Jorge

Londrina
2009

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B333r Batistão, Marci.
 (Re)estruturação curricular no Paraná : as diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais / Marci Batistão. – Londrina, 2009.
 83 f. : il.

 Orientador: Marcos Jorge.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

 Inclui bibliografia.

 1. Diretriz curricular – Educação – Teses. 2. Reestrutururação curricular – Educação – Teses. 3. Políticas educacionais – Teses. I. Jorge, Marcos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

 CDU 371.214

MARCI BATISTÃO

**(RE)ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO PARANÁ:
AS DIRETRIZES CURRICULARES COMO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Jorge
UEL - Londrina- PR

Profa. Dra. Eliane Cleide Silva Czernisz
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Tais Moura Tavares
UFPR – Curitiba – PR

Londrina, 31 de julho de 2009.

DEDICATÓRIA

**Aos Professores e demais
profissionais que participaram da
pesquisa.**
Pela contribuição valiosa...

**Ao Prof. Eloi Correa dos
Santos**
Pelo apoio, essencial e ímpar...

**À Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide Silva
Czernisz**
Pela confiança e, sobretudo pela compreensão...

À Prof^a. Dr^a. Adreana Dulcina Platt
Pelo suporte...

Aos meus amigos
Pela presença...

À minha família
Por tudo...

A Deus
Sobretudo

**E a todos que estão envolvidos com a educação...
Com a educação democrática, emancipatória...**

AGRADECIMENTOS

**Profª. Drª. Eliane Cleide Silva
Czernisz**

A Profª. Drª. Ângela Maria Hidalgo

**Profª. Drª. Tais Moura
Tavares**

**Ao Prof. Dr. Marcos
Jorge**

**À todos do Programa de Mestrado em
Educação/UEL**

Pela colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

A cultura é um privilégio.

A escola é um privilégio.

E não queremos que seja assim.

Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura...

GRAMSCI (2004 p.74)

BATISTÃO, Marci. **(Re)estruturação Curricular no Paraná**: as diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais. 2009. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Neste estudo, investigamos o processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais. A relevância de tal abordagem se sustenta na constante necessidade de análise do processo pedagógico que se materializa cotidianamente nas escolas, cujo pólo centra-se no currículo desenvolvido. Assim tivemos como objetivo resgatar o processo de construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, junto à Secretaria Estadual de Educação, Núcleos Regionais de Educação, professores e demais profissionais da Rede Estadual. Com o propósito de cercar o problema: a construção da diretriz curricular pode ser percebida enquanto um processo coletivo, ou simplesmente pedaços justapostos oriundos de um pseudo consenso entre os atores envolvidos? Este estudo teve como encaminhamento a análise e levantamento bibliográfico e documental. Coleta de informações por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações, cujo tratamento foi feito por meio de análise de conteúdo. A partir do que foi apreendido destacamos que apesar das limitações enfrentadas, e dos espaços ainda não conquistados o processo de construção das diretrizes curriculares sinalizou a aproximação possível ao processo democrático no atual contexto histórico, indicando assim um importante caminho de superação a ser trilhado. Com este estudo, esperamos colaborar com o constante exercício de análise que é imprescindível à práxis pedagógica, e que ansiamos possa contribuir para a promoção de uma discussão teórica que substancie a reflexão dos profissionais que estão direta e ou indiretamente envolvidos com a educação, em especial a educação formal escolarizada.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Diretrizes curriculares. Reestruturação curricular.

BATISTÃO, Marci. **(Re) structuring curriculum in Paraná**: the curricular guidelines as mediation process of educational policies. 2009. 85p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

Throughout this study, we investigated the construction process of State curriculum guidelines. The relevance of this approach maintains the constant need to process analysis that symbolizes everyday teaching in schools, which focuses on developed curriculum. Thus we aim to redeem the construction process of curriculum guidelines of Paraná State, with the State's Education Secretariat, Regional Education's Cabinets, teachers and other education's professionals. To surround the issue: the construction of educational policy can be perceived as a collective process, or simply juxtaposed pieces from a pseudo consensus among the actors involved? This study was forwarding bibliographic analysis and lifting and documentary. Collection of information through semi-structured interviews, questionnaires and observations, whose treatment was done through content analysis. From what was learned noteworthy that despite limitations faced, and spaces not yet achieved, the construction process of curriculum guidelines be flagged the approximation to the democratic process in current historical context, indicating an important way of overcoming the track to be taken. With this study, we hope to cooperate with the constant pursuit of analysis which is vital to teaching practice, and that we can contribute to the promotion of a theoretical discussion which substances the reflection of professionals who are direct and or indirectly involved in education, in particular the formal education.

Keywords: Educational policies. Curriculum guidelines. Curricular restructuring.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB	Departamento de Educação Básica
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEM	Departamento de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
FUNDEF	Fundo do Ensino Fundamental
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OAC	Objeto de Aprendizagem Colaborativa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação (Paraná)
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUED	Superintendência de Educação (Paraná)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 90 E O “PAPEL DO ESTADO” NA EDUCAÇÃO	14
1.1 SOBRE O ESTADO	14
1.2 SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL	18
1.3 SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL	24
2 SOBRE O CURRÍCULO	33
2.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO	34
2.2 EIXOS FUNDANTES DO CURRÍCULO.....	41
2.3 EIXOS FUNDANTES DO CURRÍCULO.....	46
3 A (RE)CONSTRUÇÃO DA DIRETRIZ CURRICULAR: APONTAMENTOS A PARTIR DA NARRATIVA DOCUMENTAL E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	51
3.1 SITUANDO A PESQUISA	52
3.2 SOBRE O PROCESSO.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	81
ANEXO A	82
ANEXO B	84

INTRODUÇÃO

Um dos campos amplamente discutido no atual cenário educacional - o processo de constituição curricular - e que se estabelece, por sua própria natureza, em ponto nevrálgico das práticas pedagógicas que se materializam e que, portanto denunciam o projeto de ser humano teleologicamente assumido, consiste no objeto que pretendemos analisar neste estudo, intitulado como (Re)estruturação Curricular no Paraná: as diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais.

Essa temática é oriunda de indagações que mapeiam o campo de atuação do pedagogo e demais profissionais da educação, já que interfere e orienta a dinâmica escolar, e teve como ponto inicial um estudo para a composição de monografia ao Curso de Especialização em Avaliação Educacional da Universidade Estadual de Londrina, cujo foco referiu-se à análise dos eixos fundamentais da proposta curricular do Estado do Paraná em referência ao Currículo de Formação Humana.

Entendemos o campo curricular a partir da perspectiva que o define essencialmente enquanto uma construção cultural, que expressa uma forma de organização das práticas educativas estando, portanto, atrelado necessariamente à experiência humana e, como tal, impera-se prescindir desta como referência e base. Partimos ainda, do princípio de que é importante uma diretriz comum, enquanto elemento norteador das práticas pedagógicas e articuladora do processo educacional.

Neste estudo, pretendemos investigar o processo de reestruturação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE). Tal exercício pode contribuir para a promoção de uma discussão teórica que substancie a reflexão dos profissionais que estão direta e ou indiretamente envolvidos com a educação, em especial a educação formal escolarizada. A relevância de tal abordagem se sustenta na constante necessidade de análise do processo pedagógico que se materializa cotidianamente nas escolas, cujo pólo centra-se no currículo desenvolvido. Ter a questão curricular e aqui mais especificamente o seu processo de constituição enquanto objeto de análise implica refletir, sobretudo, acerca dos fins e objetivos da educação nas suas diferentes modalidades e níveis.

Das hipóteses motivadoras do presente estudo merece destaque o discurso democrático oficial, amplamente veiculado por diferentes documentos e recursos midiáticos, que aponta para a participação dos professores e demais profissionais envolvidos com a educação escolar na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, que atualmente encontra-se em processo de implantação. Considerando a importância da participação dos professores na construção desta diretriz para a sua materialização, é fundamental auferir se tal discurso não se consubstanciou apenas em um engodo, tendo em vista a possível resistência desses profissionais na participação de um projeto que poderia ser simplesmente a validação de algo já posto. Assim, teremos como problemática central, o seguinte questionamento: a construção da diretriz curricular pode ser percebida enquanto um processo coletivo, ou simplesmente pedaços justapostos oriundos de um pseudo consenso entre os atores envolvidos?

Partimos do pressuposto que existe uma correlação positiva entre o engajamento dos profissionais na construção de um projeto e sua materialização, de forma que é preciso destacar a possibilidade do inverso, ou seja, há uma correlação negativa na imposição ou simples determinação de um projeto, sem a devida problematização deste. Há ainda que se considerar a possibilidade da existência de diferentes perspectivas teóricas existentes e orientadoras das ações da SEED e que tenham, com efeito, influenciado a constituição das DCE.

Outras problemáticas, como, em que medida se dá a materialização do currículo? Se ele orienta o plano de ação docente? Este currículo vai ao encontro da função social da escola? Qual o projeto de ser humano teleologicamente assumido? Também foram inicialmente indicadas por nós, mas, em razão de elementos que estarão explicitados no corpo do texto não puderam fazer parte de nossos estudos. Podendo, quem sabe, compor problemática de análises posteriores.

Tivemos como encaminhamento a análise e levantamento bibliográfico e documental. Coleta de informações por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações. O tratamento das informações se deu a partir de abordagem qualitativa, especialmente fundamentada na análise de conteúdo, que será melhor abordada e devidamente referenciada no terceiro capítulo.

O presente trabalho foi organizado em quatro momentos, no primeiro buscamos cercar alguns elementos referentes à política educacional, em especial as

implementadas a partir dos anos 90, em função do acirramento da interferência internacional principalmente por organismos multilaterais que orientou e fomentou as reformas educacionais no Brasil e em países periféricos. Também realizamos alguns apontamentos que nos permitissem cercar o entendimento no que respeita à constituição do Estado e conseqüentemente a função ou papel que exerce no direcionamento das políticas educacionais.

No segundo capítulo, em um primeiro momento fizemos um breve resgate histórico a respeito do currículo, na seqüência, destacamos pontos centrais para a abordagem dos eixos que fundamentam e orientam a organização curricular - a saber, a visão de ser humano, a visão de sociedade, a visão de educação e de função social da escola - para então situar uma discussão sobre a temática curricular. Decorrente de tais apontamentos fizemos o levante de indicações no que respeita as principais características sobre o entendimento do campo curricular que basilarou nossas análises.

No terceiro capítulo, nossos esforços inicialmente se dirigiram no sentido de situar a pesquisa, especialmente no que se refere ao método, para tanto, indicamos brevemente os pressupostos teóricos orientadores e relatamos o processo de pesquisa. Buscando com isso uma espécie de sinalização em relação ao movimento real que empreendemos em nosso estudo. Em seguida, teceremos nossas argumentações sobre o resgate do processo de construção das diretrizes ao qual paralelamente fomos indicando nossas análises acerca de alguns elementos que julgamos centrais para a sua reflexão ou abordagem. Dentre os quais merecem destaque as seguintes questões: os elementos motivadores do processo; o contexto a partir do qual emerge; as etapas do processo: DEF/DEM e posteriormente o DEB; a participação dos profissionais - técnicos/professores/pedagogos/funcionários; conflitos gerados pelas divergências teóricas e; processo preliminar de implementação - que julgamos apropriado já que se entrelaça ao processo de construção, influenciando-o.

Do que pudemos depreender importa-nos destacar por ora, que apesar das limitações enfrentadas e dos espaços ainda não conquistados, o processo de construção das DCE sinalizou a aproximação possível ao processo democrático no atual contexto histórico, o que certamente pode consubstanciar-se em valiosa contribuição, no sentido de que se é um processo, prescinde de ação, e esta por sua vez, de reflexão, que indicará nova ação e assim sucessivamente, é

este pois o movimento que defendemos que seja o motor das práticas pedagógicas.

Importa-nos destacar que a perspectiva que aqui será apresentada é uma dentre outras possíveis e fundamentalmente, cabe sublinhar que o objetivo não se esgota na análise do fenômeno, embora pretendamos partir dele, enquanto objeto de estudo, mas e substancialmente a sua relação com a materialidade histórica, ou seja, buscando estabelecer a relação entre a totalidade e a particularidade, tendo em vista que o conhecimento é fruto de uma dialética constante da práxis.

1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 90 E O “PAPEL DO ESTADO” NA EDUCAÇÃO.

O foco de análise do presente capítulo, como já aludido pelo título, refere-se à política educacional, em especial as implementadas a partir dos anos 90. Tal marco foi definido em função do acirramento da interferência internacional, principalmente por organismos multilaterais que orientou e fomentou as reformas educacionais no Brasil e em países periféricos, especialmente a partir dos anos 90, como decorrência de um projeto tecido nas décadas anteriores. Também faremos alguns apontamentos que nos permitam cercar o entendimento no que respeita à constituição do Estado e conseqüentemente a função ou papel que exerce no direcionamento das políticas educacionais.

1.1 SOBRE O ESTADO

A compreensão de Estado e sua estruturação constituem-se a partir das necessidades que o fizeram originar-se e, das próprias transformações sofridas pelo mesmo ao longo da história e em relação ao contexto de sua referência, o que significa inferir que o conceito de Estado é histórico, possui, portanto raízes espaço-temporais e que refletem os princípios filosóficos e sociológicos que o sustenta.

Para cercarmos o conceito de Estado indicaremos a tese defendida por Poulantzas (2000), para quem a compreensão do Estado parte de uma análise que o compreende em termos da dominação política e de luta política. Para ele uma teoria do Estado capitalista precisa dar conta de explicar as modificações desse Estado, que implica considerar as transformações das relações de produção, classes sociais e lutas de classe.

O Estado passa por transformações durante o desenvolvimento histórico, dos estágios e fases do capitalismo, com efeito, desemboca em transformações nas relações de produção e divisão social do trabalho. Tal movimento leva a alterações no campo da dominação política, já que sugerem modificações na constituição das classes sociais. Implicando em transformação ou

formas diferenciadas na constituição do Estado.

A constituição do Estado se dá, portanto, em função da luta de classes e sua estrutura precisa ser entendida a partir das relações de produção. A não observação de tais premissas implicaria em desconsiderar as formas específicas desse Estado. Segundo Poulantzas (2000) o teorismo formalista pode levar a diferentes equívocos, um deles seria a construção de uma teoria do Estado capitalista colocando-a em relação unicamente com as relações de produção no sentido de uma estrutura econômica, no qual a luta de classes e a dominação política só intervêm a posteriori, para explicar as concretizações.

Outra forma seria considerar as proposições gerais dos clássicos do marxismo sobre o Estado como uma teoria geral, desembocando em dogmatismos e simplificações do tipo: todo Estado é uma ditadura de classe. Tais concepções são ineficazes na análise da realidade, e não explicariam as diferentes formas que o Estado se reveste, nos diferentes estágios e fases do capitalismo. Assim, é preciso, segundo o autor, compreender a inscrição da luta de classes, muito particularmente da luta e da dominação política, na ossatura institucional do Estado [...] de maneira tal que ela consiga explicar as formas diferenciadas e as transformações históricas desse Estado (POULANTZAS, 2000, p.127).

Há que se destacar ainda as funções do Estado em relação às diferentes classes, a dominante e a dominada. Quanto à primeira, o papel se remete principalmente à organização do interesse político, no caso, do interesse do bloco no poder, constitui-se, portanto na unidade política das classes dominantes. Congrega não apenas os partidos políticos, mas inclusive os demais aparelhos constitutivos do Estado, conseguem a unificação dos interesses de uma determinada fração, o que acaba por assegurar o interesse geral da “burguesia”, classe esta composta por frações que exercem dominação política de maneiras desiguais (POULANTZAS, 2000, p.129).

A compreensão do Estado como uma condensação de uma relação de forças distancia-se do entendimento do Estado como Coisa-instrumento; ou a concepção do Estado como Sujeito¹, pois essas duas concepções não explicam as contradições internas do Estado.

¹ *Estado como coisa instrumento* refere-se à concepção instrumentalista que concebe o Estado enquanto instrumento passivo e manipulável pela classe no poder. E *Estado como Sujeito* refere-se ao Estado com autonomia absoluta (POULANTZAS, 2000).

O Estado representa os interesses do bloco no poder, não de uma maneira mecânica, mas depreende a partir de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento, resultado das próprias contradições inerentes à sua ossatura, de forma que essas contradições constituem a ossatura material própria do Estado em seus diversos ramos e aparelhos (POULANTZAS, 2000, p.132).

A dominação política, neste sentido, acontece porque as frações de classe fazem parte desses ramos e aparelhos, ou seja, estão no Estado, ocupando cada “sede do poder”, podendo inclusive tomar posições ou defender interesses contraditórios. Daí sua autonomia relativa, já que a política do Estado resultará da relação de forças dessas contradições. Que se materializam considerando, primeiramente, o lugar que cada aparelho ocupa na configuração da relação de forças; segundo, a possibilidade de ausência sistemática da ação do Estado; terceiro, as prioridades e contra-prioridades dos diferentes aparelhos ou ramos; quarto, a filtragem na tomada de decisões por cada ramo ou aparelho e; quinto, medidas pontuais, conflituais, e compensatórias em face dos problemas do momento (POULANTZAS, 2000, p.131).

A autonomia do Estado é, portanto, resultado das próprias relações que se travam em seu interior, concretiza-se a partir da autonomia que um aparelho ou ramo acaba por exercer em relação ao outro, inclusive sob forma de medidas negativas, num contexto de micropolíticas diversificadas. No que se refere ao processo de unidade-centralização a favor do bloco dominante, ela se estabelece por meio de uma cadeia de subordinação de determinados aparelhos a outros, e pela dominação de um aparelho ou setor do Estado em defesa dos interesses da fração hegemônica sobre as demais (POULANTZAS, 2000, p.140).

A partir de tais análises é possível, de acordo com Poulantzas (2000 p.141) considerar um problema, que é “a tomada do poder pelas massas”. Tal processo precisa se ampliar e estender ao processo de transformação dos aparelhos do Estado porque ainda que as massas tomem o poder e ocupem o governo, não implica que de fato controle os núcleos reais de poder, o que significa para a fração hegemônica a possibilidade de articular os postos de poder real e formal.

Outro ponto é que mesmo que ocupe tais aparelhos, a organização do Estado funciona por mecanismos de deslocamentos e substituições sucessivas.

Já que o Estado não é um bloco monolítico, mas um campo estratégico o que, com efeito, por outro lado, pode permitir um espaço para a “esquerda”. De forma que é possível que haja de fato, ganhos em favor das frações de classe não hegemônicas.

Com relação ao Estado e as lutas populares, é importante destacar que, a hegemonia das classes dominantes se estabelece por meio de um jogo (variável) de compromissos entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. Que não se deriva por um mecanismo racional, mas também se constitui como condensação material de uma relação de forças entre classes, de forma que as classes não estão fora do poder, mas necessariamente inscritas nos aparelhos de poder. O que significa que se um aparelho possui o papel dominante é porque além de concentrar o poder da fração hegemônica, também concentra as frações dominadas. Naturalmente, a presença das classes dominadas se concretiza de modo diferente ao das classes dominantes, via de regra, se constitui sob forma de pontos ou focos que se opõem ao poder (POULANTZAS, 2000, p.142).

Ao tratar das relações de poder, Poulantzas (2000 p. 150) destaca que não consiste em algo material, instituição ou algo assim, mas depreende das relações de dominação/subordinação, de forma que é limitada pela porção que cada classe ocupa em relação à outra e principalmente de sua posição estratégica frente a ela - estratégia do adversário. O Estado é um centro de exercício de poder, lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas tem, portanto, limites impostos por essa relação.

Outro ponto importante é com relação ao pessoal do Estado, estes, mesmo que constituam uma categoria, ainda detém um lugar de classe - diferente é claro de classe de origem - que esse pessoal ocupa na divisão do trabalho. As contradições se refletem também nessas relações, mas no caso do pessoal do Estado, de maneira mais complexa, dada a diferenciação da categoria. As lutas de classes não se estabelecem apenas quando as massas estão na ossatura de seus aparelhos, mas também à distância devido ao ser-de-classe desses indivíduos. A ideologia predominante tem a função de propagar um Estado neutro, representante da vontade e do interesse gerais, árbitro entre as classes em luta etc., no entanto, essa ideologia não é absoluta, há subconjuntos ideológicos das classes dominadas, mas que nem sempre conseguem exercer até as últimas conseqüências o seu papel. Tais limites são produtos do arcabouço material do Estado sobre esse pessoal em decorrência da posição que ocupam na divisão social do trabalho

(POULANTZAS, 2000).

Assim, a compreensão do Estado, necessita explicar a dinâmica do seu objeto impulsionada pelas transformações históricas desse Estado, cuja explicação pode ser auferida a partir da luta e dominação política das classes, inscritas em sua ossatura material. Isto porque mesmo que o Estado mantenha sua essência e continue sendo capitalista, ele pode sofrer modificações no campo da dominação política, repercutindo na constituição e reprodução das classes sociais. Entretanto a tendência dominante se consubstancia na representação e organização do interesse político do bloco no poder, estruturando-se basicamente na unidade política das classes dominantes.

O Estado capitalista é a condensação material de uma correlação de forças entre frações de classe, que expressa o movimento de contradição presente na sociedade, contradição que se inscreve em sua ossatura material, que é formada por representantes cuja consciência é produzida por sua inserção na função ou papel que exerce e que representa a condensação da relação de forças presentes na realidade em um contexto geral.

As ações desencadeadas por este Estado orientam-se por políticas, consubstanciadas a partir do próprio ordenamento deste Estado, que conflui tanto a especificidades de sua própria ossatura material, quanto – e talvez, sobretudo- a influência internacional, especialmente em relação à posição que porventura ocupe no cenário mundial. Para o que pretendemos neste estudo, cabe destacar, no bojo das políticas, as direcionadas à educação, “seleção²” que faremos no próximo tópico.

1.2 SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL

Conforme antecipamos na apresentação do capítulo, nos interessa cercar alguns elementos sobre a política educacional, em especial as implementadas a partir da década de 90, destacando, no entanto, conforme ressalta

² “Seleção” já que não pretendemos discutir amplamente o tema, mas destacar as discussões que de alguma forma possam substanciar as análises que faremos acerca do tema de estudo, foco deste trabalho.

Nagel (2001, p.99) que:

As políticas educacionais dos anos 90, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo muito mais amplo do que aquele que se movimenta em torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação.

E completa:

A política educacional, embora se expresse, a partir de um dado instantâneo, em diplomas legais, de fato, é um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação (NAGEL, 2001, p.99).

A política educacional ainda, de acordo com Shiroma (et al, 2002 p.9) se inscreve no bojo das políticas públicas de caráter social e como tal trata-se de ações ou um conjunto de ações emanadas pelo “Estado” no exercício do seu poder, que conflui as atividades como ordenar, delinear, operar, impedir e legislar, ou ainda as atividades que lhe são atribuídas. Importante sublinhar que as políticas públicas são dinâmicas, concretas e, conforme a autora supracitada, estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

Este exercício se submete, portanto, aos interesses do Estado, que é capitalista e assim, representa a condensação material de uma correlação de forças entre frações de classe³, organizado e constituído por seus aparelhos. No campo da educação, esse aparelho é composto pelos recursos materiais: escolas, equipamentos, mobiliários e etc.; e pelos recursos humanos: professores, pedagogos, diretores e demais profissionais da educação, inclusive os membros mais diretamente ligados aos governos, como integrantes do MEC e Secretarias Estaduais e Municipais e, sobretudo, por essas estruturas administrativas.

Importante destacar o que integra esse aparelho, pois a partir do nosso entendimento a respeito da constituição do Estado, entendemos que os

³ Conforme apontamos no tópico anterior.

integrantes desse aparelho estabelecerão correlação de força – pelo menos em algum grau - ao materializar as ações, sejam elas em um contexto mínimo ou mais abrangente. Dito de outra maneira, esses integrantes estabelecerão correlação de força, mediadas por processos de negociação, conflitos, consensos e etc., desde a atividade pedagógica realizada na escola, a própria gestão das instituições, dos recursos humanos e dos sistemas, até a definição das políticas educacionais, em nível municipal, estadual ou nacional.

Lembrando ainda, que um aparelho não é independente dos demais, podendo sofrer inclusive interferência direta de outros, no caso da educação, por exemplo, não raro seus encaminhamentos estão submetidos aos direcionamentos da área do planejamento. Some-se a isto, a própria circunstância histórica do Estado e sua relação com a sociedade em âmbito mais amplo, seja em escala local, regional ou mundial. Contexto que “congrega” opções e direcionamentos econômicos, políticos e ideológicos correspondentes a diferentes graus de desenvolvimento

Cabe destacar ainda que governo não se confunde com o Estado, como adverte Vieira (2001 p.18), o governo para este autor, [...] constitui a direção do Estado, não constitui o Estado no todo. Importa-nos tal diferenciação já que as “políticas” expressam, sobremaneira, estratégias governamentais, assim:

[...] essas “políticas”, dispõem de maior estabilidade com governo mais estável. Governo instável, com baixa hegemonia, com baixa capacidade de controle das mentes e, sobretudo com baixo consenso, exhibe políticas sociais e políticas econômicas muito fugazes, extremamente rápidas por causa da recomposição permanente da classe dirigente, que lá está. (grifos do autor)

O autor concebe a partir do exposto que inexiste de fato uma política social no Brasil atualmente. E explica:

No Brasil e na América do Sul se tem empregado políticas econômicas discutíveis, praticamente sem formulações de política social. Às vezes aparecem programas e diretrizes, relacionadas com a política social. Tais programas e diretrizes em si revelam somente pretensões de uma política social. Quase sempre eles não se concretizam, apenas se transformam em quimera, em sonho, em programas e diretrizes para serem exibidos à sociedade, sem intervenção nela, porque não tem função de intervir (VIEIRA, 2001, p. 19).

Há que se destacar, no entanto, a perspectiva apontada por Saviani (2007 p. 204), para quem a disposição estrutural que organiza a política e conseqüentemente as diferentes esferas administrativas do próprio governo, em diferentes setores indica, ou melhor, a própria organização explica a sua existência. Segundo ele,

[...] a própria denominação “política social” sugere que os demais tipos de ação política, em especial a política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas.

Argumenta que a apropriação privada da produção social e mais especificamente a subordinação da segunda em relação à primeira, ressalta o caráter anti-social. Por isso, certa “política social” emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo. Os diferentes posicionamentos citados aludem à falta de consenso que reveste a questão da política.

Isto posto, importa-nos destacar que o recorte temporal eleito, e já apontado anteriormente, qual seja, a década de 90, se justifica, pois, pela forte influencia internacional no delineamento da política educacional. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005 p.3) a influência de organismos multilaterais (como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE, PNUD) explicitam-se por meios de documentos que:

[...] não só prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. (grifo dos autores)

E acrescenta: De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las. (CAMPOS; GARCIA, 2005 p.3. grifo nosso)

Destaque-se ainda que o discurso amplamente destacado por meio dessas orientações emanadas, contaram com um expressivo apoio acadêmico. Sobre isso, é importante ressaltar o que escreveu Nagel (2001 p. 117), de acordo com ela:

[...] não só o governo federal, mas também, as administrações estaduais, encontraram seus pares no mundo acadêmico e passaram a contar com nomes (até então) respeitáveis, muitos pertencentes aos quadros partidários considerados progressistas. Intelectuais do PMDB, PSDB e até mesmo do PT foram guindados ao poder de induzir os demais educadores do sistema a acatar as “boas novas das reformas” através de cargos, assessorias ou comitês científicos.

E completa:

A adesão aos propósitos transformistas da sociedade pela via da educação, desejosa de negar a pobreza sob uma ótica reducionista, não conseguiu produzir textos de qualidade teórica pós-noventa. Uma retórica simplória inundou os espaços educacionais, principalmente nos Estados que fecharam financiamento com o Banco Mundial, como São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, e, principalmente, o Paraná. (grifo nosso)

Tais reformas têm no processo de globalização⁴ o contexto de sua emergência, cuja inserção pelos países “periféricos” demandou um realinhamento, sobretudo econômico e político, desses países no sentido de sua adaptação às diretrizes dos países hegemônicos. Consequentemente, de acordo com Gorni (2002 p.4) os países acabaram por perder sua capacidade de decisão transferindo-a ao [...] capital transnacional, aos organismos de financiamento internacional, a uma rede internacional de instituições, que cada vez mais constroem linhas políticas a que se devem adaptar os países. No que se refere ao Brasil, a mesma autora destaca que:

Submetendo-se aos movimentos gerados pelos países hegemônicos, o Estado Brasileiro assumiu, a partir de 1990, o planejamento e a organização das bases de uma nova política industrial e comercial que privilegia a adoção e ampliação das novas formas de organização da produção, do trabalho e das políticas educacional e social. (p.5)

⁴ De acordo com Vieira (2001 p. 25) *O termo “globalização” sugere universalização das atividades econômicas, sociais e culturais. Ele alude à inserção econômica, social, política e cultural dos países no mercado internacional, nas trocas econômicas, política, sociais e culturais existentes no restante do mundo. [...] O que se tem denominado de globalização, como inserção das relações mundiais, não ocorre da mesma forma e no mesmo grau para os países. A globalização não foi e não é igual para todos, ela possui graus e, por ter graus e diferenças, ela exigiu e exige a proteção desses países que não tem a mesma capacidade de competição econômica, política e social dos países hegemônicos.*

A década de 90 foi marcada por um contexto de “abertura democrática”, segundo Vieira (2001 p. 17):

[...] assistimos no mundo, sobretudo na América do Sul e no Brasil, à instalação de um Estado de Direito que poderia ser chamado de Estado de Direito Democrático, uma típica configuração de democracia liberal, se nós nos basearmos na Constituição Brasileira de 1988.

De acordo com Urzúa e Puelles (1997) associado ou precedido ao processo de consolidação democrática, os países adotaram uma política econômica com vistas ao desenvolvimento, consubstanciada em especial por um mercado aberto. A governabilidade de uma democracia se sustenta:

[...] quando os governantes tomam e executam decisões que são aceitas pelos cidadãos e mesmo que essas os prejudiquem não os leva a propugnar a mudança do regime político. A democracia está consolidada e é governável quando atores políticos que perdem no exercício do jogo democrático aceitam esse resultado e seguem participando e apoiando-o. (URZÚA; PUELLES, 1997, p.122)

Importante destacar que para os mesmos autores a democracia, em contexto Ibero-americano, ainda não está totalmente consolidada e; mais importante, que há sinais de descontentamento em relação à democracia, o que o leva ao convite a uma reflexão coletiva, qual seja, [...] se estamos diante de uma crise de legitimidade que põe em perigo a sobrevivência do regime democrático [?] (URZÚA; PUELLES, 1997, p 123)

Focando o campo educacional, temos que:

Do mesmo modo que a governabilidade democrática se apóia fundamentalmente na legitimidade da representação política, na capacidade ou eficiência do sistema político para resolver os conflitos e na participação dos diversos atores no próprio sistema, a governabilidade dos sistemas educacionais está condicionada pela existência ou não em seu seio dos princípios da legitimidade, eficiência e participação (URZÚA; PUELLES, 1997p.139).

E completa:

“Um sistema educacional é considerado legítimo devido à confiança que o próprio sistema gera, seja porque é capaz de responder às demandas e necessidades sociais que para ele se dirigem, seja porque é capaz de resolver os conflitos que em seu interior se produzem, ou por ambas as coisas.” (URZÚA; PUELLES, 1997, p. 140)

Assim, a legitimidade reside na capacidade de despertar confiança e; será com base em tal legitimidade que os profissionais endossarão os “princípios e valores” que porventura sustentam os sistemas educacionais, o que requer [...] um consenso básico, em maior ou menor medida, sobre as grandes questões encerradas nesses princípios e valores (URZÚA; PUELLES, 1997, p. 140).

1.3 ELEMENTOS INTERVENIENTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS

A consolidação histórica do capitalismo é marcada por um processo contraditório de reprodução das relações por um lado e, por rupturas de outro, que se articulam num movimento conflituoso de dominação/subordinação e resistência/transformação. Neste sentido, é fundamental compreender os aspectos que compõem esse processo, tanto aqueles responsáveis pela manutenção do status quo como e especialmente, aqueles que possibilitam a transformação, ou seja, que permitam a ruptura com o sistema, e situar as políticas educacionais enquanto estratégia importante neste exercício dialético, que expressa fundamentalmente às contradições históricas do capitalismo (NORONHA, 2005).

A educação e mais especificamente o acesso a ela se inscreve nesse processo contraditório, já que seu objeto - o conhecimento- é instrumento de poder, de forma que os conflitos em torno dela expressam a luta pelo domínio desse poder, e fazem parte do movimento de acumulação e auto-expansão, característicos do capitalismo.

Segundo Noronha (2005) o que se materializa é um “monopólio do conhecimento” que significa uma apropriação privada ou desigual dos saberes, que é garantido não somente pela marginalidade educativa, mas sob formas mais

complexas de controle e apropriação, que supõem um processo crescente de reprodução da ignorância de uma parcela significativa, parcela esta que compõe os excluídos do poder. O monopólio do saber, tem se constituído o elemento orientador das reformas educacionais assim como também tem influenciado as iniciativas e teorias pedagógicas constitutivas da história da educação brasileira.

Ora, considerando que a importância política da educação, como argumenta Saviani (2006), consiste exatamente na sua função socializadora do conhecimento, é interessante indagar o movimento inverso de sua trajetória, inverso se entendendo que o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Naturalmente tal objetivo faz parte dos enunciados legais que compõem a política educacional, no entanto, esses objetivos são ressignificados e seus pressupostos são em certa medida questionáveis, pois se distanciam do campo da materialidade, explicitando a correlação de forças da qual é produto.

A leitura dos desdobramentos da educação nacional assume posições diferenciadas dependendo de quem as interpreta, para os propositores da política educacional a má gerência dos recursos e não a sua falta é o principal fator que impede a universalização e a democratização da educação. Utiliza-se de diferentes mecanismos de avaliação⁵, para fazer um diagnóstico da crise, ressaltando os índices de fracasso escolar, analfabetismo funcional, distorções série idade, evasão e etc., como indicadores da má gestão dos recursos destinados à educação. Ao comparar esses dados com indicadores externos, validam-se os discursos prescritivos das orientações internacionais, pois se sobressalta a necessidade de mudanças para se fazer frente aos desafios e com isso contribuir para o desenvolvimento do país e aprimoramento da sociedade (SHIROMA, 2002 et al).

O alinhamento da reforma educacional segue a lógica capitalista⁶,

⁵ Uma das marcas importantes deste período, pois foram priorizadas as intervenções avaliativas, com a implantação do SAEB, ENEM, Censo Escolar, Exame Nacional de Cursos e até avaliações externas como a desenvolvida pela OCDE.

⁶ Esta “lógica capitalista” está aninhada às pressões que os países de desenvolvimento periférico sofrem, em especial no campo econômico, para que possam “superar” sua condição. No entanto, os seus desdobramentos revelam-se contraditórios, na América Latina, por exemplo, segundo os estudos de Batista (1994, p. 40) *apesar dos esforços dos meios de comunicação em só mostrar os aspectos considerados positivos, não podem deixar de ser vistos como modestos, limitados, que estão à estabilização monetária e ao equilíbrio fiscal. Miséria crescente, altas taxas de desemprego, tensão social e graves problemas...*

seus fundamentos -questionáveis- apontam que a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Resgatando uma espécie de otimismo em relação à educação, ressignificado no plano do discurso, ou seja, deposita na educação a capacidade de resolver os problemas sociais e promover a eficiência da economia, agora não mais a partir da compreensão do capital humano social, mas e fundamentalmente, com base na argumentação do capital humano individual. Ao final e ao cabo, deposita nos indivíduos – singularmente - a responsabilização por sua própria escolarização e qualificação.

Essa ideologia que deposita no indivíduo a responsabilidade de buscar as condições e direcionar suas opções vai ao encontro, conforme a conceituação de Gentilli (2005), da promessa de empregabilidade. Segundo esse autor, com a crise da Teoria do Capital Humano, cujo contexto e, com efeito, elemento condicionador, o aniquilamento da Era do Ouro do Capitalismo, no início dos anos 70, iniciou-se um processo de desarticulação da promessa integradora da educação, promessa que atribuía à escola a função de contribuir para a integração econômica.

Com essa desarticulação não se tem a negação da contribuição econômica da educação, mas fundamentalmente uma transformação, ou melhor, um deslocamento, do âmbito coletivo (integração) para o âmbito individual. Com efeito, não caberia mais ao Estado ou ao Capital, mas ao próprio indivíduo buscar a sua escolarização e qualificação. Esse movimento leva ao acirramento da lógica competitiva, aqui consubstanciada na disputa interindividual⁷.

Com o declínio da promessa integradora e em face de um mercado natural e estruturalmente excludente, a empregabilidade transfere para o campo individual toda a responsabilidade no que tange ao desenvolvimento das capacidades e possibilidades de emprego, destaque-se que desde o discurso fica evidente que não haverá emprego para todos, de forma que se enfatiza a tendência individualista em que apenas alguns vencerão. O indivíduo singular é quem precisa buscar as condições que lhe permitam competir, a educação passa nesta lógica, de direito a mercadoria de consumo. Considerando que caberá ao indivíduo “optar por consumir” os conhecimentos que lhe garantam as condições para a sua inserção na

⁷ Na lógica competitiva interindividual, há o acirramento da competição entre os indivíduos, num mercado estruturalmente excludente. (Gentilli, 2005)

lógica interindividual, [...] na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir (GENTILLI, 2005, p.55).

Associado a essa ideologia, desenvolve-se gradativamente um movimento de descentralização para baixo, como ressalta Cury citado por Noronha (2005), sob o argumento da responsabilidade sócio-política da sociedade civil, estrutura-se um movimento de retirada dos direitos já conquistados diante o recuo do Estado no cumprimento de suas obrigações. Indo, como destaca Brinhosa (2001), na contramão do que diz objetivar, o que vai ao encontro da política “determinada” pelas agências multilaterais⁸.

Do geral orientado por esses organismos internacionais aos países com “atraso educacional” que não por coincidência são também países de economia periférica⁹, persegue o objetivo de aumentar a eficácia e, com efeito, o rendimento da educação, recomendando para tanto uma reforma no financiamento e na gestão, em que se deve redefinir o papel do Estado e buscar fontes alternativas de financiamento. Numa busca pela minimização das funções do governo em todas as áreas da política social num processo, como denominado por Dourado (2002), de racionalização do Estado, necessário para o resgate ou conquista do desenvolvimento econômico.

No caso brasileiro, que se caracteriza por um Sistema Educacional complexo, com estrutura político-administrativa em três níveis, todos eles responsáveis pela educação, e com os contrastes econômicos e educacionais resultante inclusive de suas dimensões continentais, tanto a definição das prioridades quanto a apontamento das responsabilidades, se complexificam por demais. Do que decorre primeiramente a necessidade de compreensão dessa especificidade e com base em tal compreensão a definição de estratégias de gestão. (PARENTE, 2001)

A LDB 9394/96 define que a organização dos sistemas de ensino se dará em regime de colaboração entre os três níveis de governo. À União compete: a coordenação da política nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e

⁸ Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF, OREALC, entre outras

⁹ Com relação ao Brasil, Gentilli (2005, p.57) destaca que o seu núcleo de sentido do desenvolvimento [...] foi construído tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional, que explica sua natureza perversa e segregacionista [...] onde os direitos são privilégio dos que tem dinheiro para comprá-los.

sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (LDB 9394/96 Art. 8º, inciso 1º) Assim, cabe a ela, coordenar e elaborar do Plano Nacional de Educação; promover a assistência técnica e financeira; estabelecer diretrizes em regime de colaboração com os demais entes federados; responsabilizar-se pelas informações educacionais (dados necessários para a gestão do sistema); e ainda, responsabilizar-se pelos processos de avaliação em todos os níveis.

A partir de tais incumbências delimitadas pela LDB, têm-se como principais desdobramentos, o estabelecimento de Diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN– envolvendo uma série de políticas de apoio (material didático, Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, Núcleo de Tecnologia Educacional -NTE, TV Escola); Políticas de equidade (Fundo do Ensino Fundamental -FUNDEF/ Fundo da Educação Básica - FUNDEB); implementação e fortalecimento de avaliações em larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB), reforço às políticas de descentralização (Programa Nacional de Alimentação Escolar -PNAE; Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE); e a organização do Censo Escolar, que se destaca dada a necessidade de priorização da qualidade dos dados e informações educacionais, que se organiza em um sistemático processo de captação e análise de informações (PARENTE, 2001).

Assim, o que se materializa no cenário educacional brasileiro, no sentido de “racionalizar o Estado” é substancialmente a concomitância de processos de centralização e descentralização, com destaque para a definição de diretrizes enquanto vetor principal do primeiro e para o financiamento como protagonista do segundo. Ambos, em certa medida, circunstanciados e fundamentados a partir da chamada gestão democrática.

No que se refere ao financiamento, é importante destacar que a destinação dos recursos é sempre ponto passivo de luta num certo jogo de interesses e que acaba, como no caso nacional, por se constituir em moeda de troca, já que os financiamentos externos são concedidos na condição de que o país assumira as diretrizes determinadas pelos organismos multilaterais¹⁰. Neste sentido, o

¹⁰ Um dado levantado por Pinto (2002) indica que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foram firmados apenas com o Banco Mundial, cinco acordos que resultaram nos projetos: Fundescola

financiamento exerce importante influência na definição e orientação das políticas educacionais, já que interfere desde a formulação das leis que irão nortear os planos de ação, até a própria efetivação das propostas que estes apresentarem. Demo (2001 p. 53) ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 ressalta que o peso de uma lei se mede principalmente pelos recursos que mobiliza.

A questão de o financiamento afetar as políticas educacionais pode ser compreendida se considerarmos que cabe à nação oferecer os meios materiais¹¹ para que as propostas orientadas por ela sejam efetivadas. Tal assertiva tem na história da educação brasileira, diversas experiências objetivas que explicitam esse quadro¹².

A LDB 9394/96, no tangente ao financiamento, apresentou significativos avanços já que prevê um mínimo de recursos a ser destinado à educação e ainda, reorganiza sua distribuição, estipula prazos para o repasse de verbas e estabelece regras para a aplicação dos recursos- primeiro com o FUNDEF e agora com o FUNDEB- Apesar destes avanços indicados, é fundamental destacar que o grande problema é que no Brasil, historicamente, as leis ficam subordinadas às políticas do governo central, e este, por sua vez, às injunções internacionais. (MONLEVADE, 1998 p.210),

Um dos pontos nevrálgicos que cercam a política educacional consiste no distanciamento ou a disjunção entre as metas que são publicamente declaradas e os mecanismos de ação desenvolvidos pelo sistema, caracterizando uma espécie de puro formalismo, ou seja, no âmbito do discurso legal expressam objetivos que são anseios consensualmente entendidos como fundamentais, no entanto as leis, muitas vezes, acabam tendo um fim em si mesma. De acordo com Saviani (1999, p.191), há uma diferença substancial entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, no primeiro destacado, os objetivos [...] se situam num plano

1 e 2, Projeto de Fortalecimento da Qualidade da Educação Básica do Ceará, Projeto Educação na Bahia e Projeto Suporte “a Reforma em Ciência e Tecnologia, totalizando US\$ 579 milhões de recurso do banco com a correspondente contrapartida do governo brasileiro. (p.120)

¹¹ Cujá distribuição está submetida às correlações de forças que se estabelecem acerca da educação.

¹² Um exemplo interessante (não muito atual em termos *cronológicos*...) pode ser auferido da Constituição que foi outorgada por D. Pedro I, esta ao tratar da garantia de escola primária para todos não previa a captação, tampouco a destinação de recursos para garantir o seu custeio. Como resultado, o governo imperial, ao perceber sua incapacidade de custear as despesas decorrentes de seu compromisso, passou a descentralizar a incumbência de proporcionar as escolas gratuitas, passando a responsabilidade para as províncias e para a iniciativa “privada”- as igrejas. (MONLEVADE,1998)

ideal onde o consenso, a convergência de interesse é sempre possível [...], já no segundo, os objetivos [...] situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo.

Esta ambivalência entre o formal e o real não se consubstancia apenas no campo da distribuição de recursos, mas nas demais áreas que constituem o ordenamento educacional, dentre eles o processo de gestão.

A LDB 9394/96 em seu artigo 3º dispõe que para o desenvolvimento do ensino deverá ser observado os princípios da “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;”. E completa:

Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando o exposto, é possível destacar que do ponto de vista formal, há não só a sinalização, mas e, sobretudo a “garantia” da gestão da educação a partir da gestão democrática, em que pese o foco na participação dos envolvidos no processo. Para além do sentido estrito apontado pela legislação, a definição do conceito de gestão democrática tem na atualidade um farto referencial. A perspectiva que aqui será indicada é uma dentre, as várias possíveis. O ponto central com o qual concordamos indica para o entendimento da gestão democrática enquanto um processo, perspectiva que por si só, coaduna características e princípios importantes para a sua compreensão.

Segundo Dourado (2002, p. 156) a gestão democrática trata-se de um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática pedagógica, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade da criação e da efetivação de canais de participação, de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas autoritárias que permeiam as relações sociais no seio das práticas educativas visando à sua transformação.

Desta forma, afasta-se a possibilidade de se apontar um “estado ideal” para se caracterizar a gestão democrática, nos parece mais adequado, a indicação de princípios. Assim, elegemos alguns princípios como fundamentais para o processo de gestão democrática: a transparência, o respeito à diversidade, a busca pela qualidade (para todos), a participação (entendida como processo), a descentralização do poder e; a autoria de ação.

Tais princípios precisam estar - em algum grau - articulados, para assim subsidiarem a tomada de consciência coletiva e a consequente definição das ações, encaminhamento este, permeado por processos de negociação, conflitos, consensos, enfim correlação de forças, que se travam a partir, ou melhor, envoltas por aspectos políticos, técnicos, sociais e simbólicos. Assim temos, portanto, tanto um caráter objetivo, já que há a definição de ações, quanto um caráter subjetivo, pois há a tomada de decisões a partir das diferentes percepções. Do que decorre por um lado, a sua importância para a conquista da autonomia e por outro a sua limitação.

Sobre o conceito de autonomia, destacamos o apontamento feito por Alarcão (2000, p. 177) que consideramos pertinente para o seu entendimento, esta autora adverte que:

[...] por vezes atribui-se-lhe uma dimensão de liberdade esquecendo que a liberdade implica responsabilidade e capacidade de tomar as decisões certas no momento certo, isto é, após consideração dos factores de decisão e suas consequências.

Acrescentamos ainda, que a autonomia, a semelhança da gestão democrática, é também um processo, e que para ambos, é fundamental o exercício sistemático. Dito de outra maneira, tanto o processo de gestão democrática, quanto o processo de conquista da autonomia, são construídos paulatinamente a partir de ações concretas e cotidianas, criando uma espécie de *habitus* durável¹³.

Ainda sobre a questão da autonomia, é interessante destacar o apontado por Krawczyk e Vieira (2008 p.133), para quem:

¹³ *Habitus durável*: “[...] uma disposição permanente, ou dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza [...] criar um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência, faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” (SAVIANI, 2005 P. 21)

A autonomia escolar é um conceito bastante comum tanto no discurso oficial quanto no interior das escolas. Porém ficou reduzido à capacidade de administrar os problemas e captar recursos necessários, além da mobilização da comunidade para ajudar as escolas a enfrentarem tais questões.

E completa:

O discurso participativo produziu dois fenômenos comuns nos diferentes países que afetaram a dinâmica escolar. Por um lado, ocorreu a burocratização do cotidiano escolar e a formalização da participação nas instâncias colegiadas, aumentando a atividade administrativa, as demandas das famílias e provocando uma mudança no perfil do trabalho escolar.

Associados a esses processos, vislumbra-se no interior das instituições educativas importantes modificações, inclusive de sua cultura, sobressalta-se a competitividade entre escolas, tanto no que se refere a projetos como em relação ao seu “desempenho” já que este último acaba por desembocar em “ranking”, ou seja, na classificação das instituições a partir de seu desempenho, conferindo-lhe melhores ou piores possibilidades – a depender da posição que ocupar nesta classificação - de “galgar” recursos, seja da iniciativa privada, seja dos recursos públicos.

2 SOBRE O CURRÍCULO

Quando se trata de definir qual saber deve a escola difundir, como e a quem, as idéias são as mais variadas, cruzam-se, aproximam-se, opõem-se, avançam, recuam, saem de cena, reaparecem, ostentam-se, dissimulam-se... a depender da correlação de forças, conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atores em movimento, em conflito... (grifo nosso) (SAVIANI, B, p.1 2006)

Na assertiva acima a autora indica um ponto importante acerca do currículo que se trata justamente da ampla variedade de compreensão não apenas acerca de seu entendimento, mas também de sua estruturação. As interrogações que principiariam qualquer exercício de análise sobre o assunto nos remeteriam inevitavelmente às indagações do tipo: o que ensinar ou o que aprender, a quem ensinar, porque ensinar, como ensinar ... (o termo utilizado “ensinar” por si só traria elementos importantes à discussão, mas, não será este o nosso foco¹⁴).

Assim, é importante sublinhar que a própria visão de ser humano e, por conseguinte de desenvolvimento humano que tenhamos por premissa, por si só imprimiria um dado caráter a educação que ora se pretenda, consideremos ainda os demais elementos que compõem os eixos que fundamentam o currículo como a visão de sociedade, de educação e de função social da escola, a isto somemos, pois, as condições objetivas de materialização, as políticas educacionais, as influências teóricas (os modismos...) e assim, teremos um esboço do quão complexo é o foco de nosso estudo: a temática curricular.

Neste capítulo pretendemos cercar alguns elementos importantes para a abordagem do tema. Em um primeiro momento faremos um breve resgate histórico acerca do currículo, na seqüência, indicaremos pontos centrais para a abordagem dos eixos que fundamentam e orientam a organização curricular - a saber, a visão de ser humano, a visão de sociedade, a visão de educação e de função social da escola - para então situar a discussão sobre o currículo. A partir de tais apontamentos faremos o levante de indicações no que respeita as principais características sobre o entendimento do campo curricular que norteará nossas

¹⁴ Ver B. Saviani (2006)

reflexões. Entendemos que com isto, será possível oferecer elementos centrais para as análises que pretendemos realizar acerca do foco de nosso estudo.

2.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO

Para o exercício que agora nos propomos realizar, ou seja, a busca por pressupostos que nos permitam desenhar um esboço sobre o histórico do currículo¹⁵, uma importante consideração feita por Saviani (B, 2006 p. 24) merece nossa atenção, de acordo com a autora:

A utilização dos termos ou expressões, hoje universalmente empregados em educação, para indicar fenômenos ou processos característicos da atividade educacional de épocas passadas, tem com freqüência, resultado em equívocos por parte não só de historiadores mas também de especialistas em educação. Consequentemente, tem levado a falhas tanto na “diferenciação cronológica” quanto na “diferenciação conceitual”. (grifos da autora)

Importou-nos esse destaque tendo em vista que o currículo, ou melhor, o entendimento acerca dele, além de não constituir em consenso na atualidade, dada as várias possibilidades de compreensão, também não manteve uma linearidade de entendimento ao longo da história. Daí a importância do mapeamento acerca da perspectiva que fundamenta e, com efeito, que lhe confere significado.

O termo currículo, conforme nos aponta Saviani (B, 2006, 43), esteve atrelado desde sua gênese à idéia de controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. Tais prioridades destacadas referem-se à própria finalidade da educação, em que pese os conflitos de interesse e os atores envolvidos.

Segundo Silva (1989 p. 11) duas perspectivas opostas, no que se refere à estrutura, organização do ensino e do currículo, se fizeram presentes desde

¹⁵ Desde já antecipamos que o histórico, tanto da organização da educação e da escola como o próprio campo do currículo não mantém ou manteve uma linearidade durante a os marcos temporais que ora venhamos utilizar ao longo do texto, de modo que os critérios usados para seu apontamento referem-se a momentos em que as determinadas influências teóricas, acabaram por ganhar maior expressão no contexto teórico, político e educacional.

o início do século XX, a perspectiva clássica e a perspectiva romântica. A primeira delinea-se com base na ênfase ao conhecimento organizado em disciplinas, ou áreas de estudo (mais recente), cuja ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades, instruções, informação. Associa-se, segundo a autora, às formas de organização escolar afeitas ao controle social e momentos políticos e econômicos definidos como de maior coesão social.

A segunda perspectiva atrela-se a concepção de educação como parte integral da vida [...] enfatizando a experiência, a participação, a criatividade. Atrela-se, diferentemente da primeira, a momentos sócio-políticos divergentes e economicamente mais críticos. Baseia-se na variabilidade de opiniões (SILVA, 1989).

Cabe, no entanto, destacar que as duas perspectivas citadas, são de acordo com a autora supracitada, duas faces de uma mesma moeda, já que se fundamentam no pensamento liberal moderno, o que dificulta a diferenciação entre elas no que tange a natureza do próprio conhecimento bem como a sua relação com o currículo, a dissensão poderia ser atribuída, entretanto, mais a compreensão sobre a “forma como a criança aprende”.

Em especial, após os anos 50 é possível destacar a influência das teorias psicológicas no campo da educação e do currículo. Sublinhe-se a influência das tendências idealistas cognitivistas (Piaget e Bruner) e as que se atrelam ao behaviorismo (Gagné e Bloom)

A primeira exerceu grande influência na organização do ensino e tornou-se marcante em especial a partir dos anos 60, momento em que se vislumbrou a chamada crise da educação, expressão que segundo Forquin (1993) fora utilizada de maneira estereotipada. Mas, enfim, de acordo com Silva (1989) as principais contribuições dos estudos de Bruner estão na premissa de que é fundamental considerar a natureza do conhecimento que se pretenda ser aprendido e, de que o conhecimento é algo dinâmico, ou seja, é processo. Atribui-se ainda o reforço que tal perspectiva teria dado ao conceito de prontidão¹⁶, que contribuiria para o crescente uso de teste e medidas psicológicas em educação.

Entretanto, merece destaque o pressuposto defendido por essa

¹⁶ O conceito de prontidão vai ao encontro do defendido por Silva (1989 p.13) *significa que a aprendizagem para ser eficiente, deve levar em conta o estágio de desenvolvimento da criança e que o ensino seria facilitado pela homogeneização.*

linha, de que o currículo deve prever um espaço para o planejamento individualizado do ensino, tendo em vista que entre os indivíduos não se estabelece a homogeneização, dito de outra forma, os indivíduos são diferentes, o que de alguma maneira colaborou para a organização de programas e métodos de ensino e aprendizagem mais coerentes, ou melhor, mais “preocupados” com as fases ou níveis de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao behaviorismo, é possível destacar que sua influência acabou por prevalecer nos anos 70. De origem empirista, esta abordagem se sustenta no fundamento de que a base do conhecimento reside na experiência ou na experimentação planejada, consistindo, portanto, como nos aponta Mizukami (1986, p.19) na forma de se ordenar as experiências e os eventos do universo, colocando-os em códigos simbólicos. Prevalece neste sentido, a ênfase no estímulo/resposta, em que pese a premissa de que o ser humano é uma consequência das influências ou forças do meio que o circunda.

Ainda nos anos 70, exerce grande influência no pensamento educacional brasileiro, a tendência que fortalece a padronização, a predeterminação e fragmentação do currículo. Destaque para a ênfase na eficiência organizacional, na tecnologia educacional, na instrução programada, recolocando como objetivos educacionais, a eficiência econômica e a responsabilidade cívica. Objetivos estes que tomam vulto em razão de um novo salto na industrialização (SILVA, 1989).

Como decorrência da ênfase na eficiência da escola converge-se a pressão sobre os processos de avaliação - que por sua vez deveriam buscar mais transparência- bem como a definição de objetivos educacionais. De acordo com Silva (1989 p.14) tal processo [...] conduz a uma postura mais próxima à da perspectiva clássica, que leva grupos de educadores a repensar o currículo da escola básica em termos de disciplinas separadas ou de grandes áreas de estudo.

Outra grande influência exercida sobre o currículo tem na taxonomia dos objetivos¹⁷ e a consequente operacionalização de objetivos comportamentais, materializando-se tanto nos textos Legais (Lei 5692) como e especialmente nas escolas e universidades. Convém assinalar ainda, que desde, ou melhor, que a partir dos anos 60 se expressa com grande vulto no campo curricular, o uso de listas com objetivos organizados - do mais simples para o mais complexo - em termos de

¹⁷ Taxonomia dos objetivos consiste na tentativa de separação dos objetivos em cognitivo, afetivo e psicomotor, principalmente formulada por Bloom (1972)

aprendizagem e comportamento. Várias críticas foram imputadas a esse “sistema classificatório” dos objetivos, dentre elas a de que seria impossível a distinção entre os conhecimentos correspondentes ao “domínio afetivo, psicomotor e cognitivo” e, sobretudo, a crítica da ênfase em objetivos comportamentais, cujo pressuposto parte da premissa de que:

O professor não pode limitar a ajudar o aluno a aprender um novo comportamento e mudar comportamentos anteriores, ou apenas determinar onde e quando os comportamentos são apropriados. O ensino deve fornecer ao aluno conhecimento suficiente para que ele mesmo possa tomar a decisão de mudar ou não seu comportamento (SILVA, 1989. p. 14).

Ainda sobre a década de 70, a autora nos aponta que várias influências podem ser visualizadas no campo curricular a partir de tal marco temporal, influências estas diferentes em sua natureza chegando inclusive a se constituírem em posições opostas, contraditórias. Há que se fazer destaque às que compõem as “correntes psicológicas”; as de “cunho funcionalista” como a teoria do capital humano; as de natureza crítica como “as teorias do conflito”, as baseadas nas “desigualdades de oportunidades”, e já a partir dos anos 80 as “correntes interpretativas e etnográficas”.

Sobre a teoria do capital humano, é possível destacar que visa a integração dos indivíduos nos campos: econômico, social, cultural e político, integração esta que se desenvolveria, conforme nos aponta Gentili (2005, p.53):

“Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola [...] contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e conseqüentemente, o crescimento econômico da sociedade.”

Tal teoria baseia-se na promessa integradora da escola, já que partindo desta perspectiva, a educação configura-se enquanto um importante elemento de integração econômica, social, cultural e política, pois colabora entre outros elementos, na criação das condições para a conquista do pleno emprego, na elevação de salários, no próprio status da profissão, mas e sobretudo, porque vai ao encontro da necessidade de [...] formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o

incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (GENTILLI, 2005 p.50).

Segundo Silva (1989 p.15) a teoria do capital humano, bem como o seu contexto de gênese e crescente emergência – o funcionalismo tecnológico dos anos 50 – se baseava no uso competente dos recursos humanos, e fundamentalmente, enfatizava o papel técnico da educação. Importante sublinhar que esta teoria influenciou sobremaneira a política educacional e geral dos países ditos subdesenvolvidos ou de terceiro mundo, decorrente do argumento que se assentava na premissa de que a “pobreza” de tais países devia-se muito mais à sua falta de capital humano do que às relações internacionais, assim, mais importante que se pensar em mudanças estruturais, tornara-se imprescindível a melhoria da qualidade de recursos humanos. Desenhou-se a partir de tal teoria um contexto fértil para a interferência internacional, sobretudo por meio de agências financiadoras na definição dos rumos da política educacional¹⁸.

Paulatinamente a partir dos anos 70 essa vertente teórica começa a sofrer várias críticas, especialmente circunstanciadas pela “crise da promessa integradora” da escola. Do que se pode atribuir a decorrência de um “novo” pressuposto, dado o aparente exercício de cooptação das críticas e, seu processo de ressignificação tanto no setor produtivo como no campo político e econômico, com substancial influencia na política educacional, dando fôlego à chamada teoria da empregabilidade, a qual tem influenciado e em certa medida polarizado o ordenamento teórico e prático que sustenta os rumos da educação.

Outra vertente teórica que exerceu –exerce- influência no campo da educação e currículo, foram as que se baseiam em estudos críticos, como a que gravita em torno das desigualdades de oportunidades. Conforme nos aponta Silva (1989 p.16), algumas contribuições derivam de tal perspectiva, contribuições estas, por vezes até contraditórias, das quais podemos apontar: do pressuposto de que o ambiente familiar tinha relação muito mais significativa com as diferenças de rendimento entre as crianças do que as características da escola decorreu o entendimento sobre a necessidade de comprometimento por parte da escola, em realizar um bom trabalho, pois apenas o ingresso das crianças em seus quadros não garantiriam um adequado tratamento aos alunos oriundos de grupos sociais

¹⁸ Em que pese os vários acordos estabelecidos a partir deste contexto, como o acordo MEC-USAID entre outros.

distintos, entretanto, nos adverte a autora supracitada, que tal linha de entendimento poderia reforçar a crença acerca da privação cultural das famílias mais pobres.

Outra linha de compreensão parte do fundamento de que a escola teria, ou melhor, exerceria uma função bastante modesta em relação à vida de seus egressos, desembocando numa posição que coloca a escola em uma posição marginalizada:

[...] inadvertidamente induzindo a idéia de que a escola era totalmente dispensável à obtenção de maior igualdade social, dando origem a atitudes contrárias à própria existência e expansão das escolas, que se refletiram no pensamento educacional brasileiro (SILVA, 1989, p.16).

Das críticas que foram imputadas às teorias que se baseavam na polêmica da igualdade de oportunidades, merecem destaque, à de que a fundamentação teórica era pouco sólida, impossibilitando interpretações adequadas.

Sobre as Teorias do Conflito, a autora supracitada nos aponta algumas vertentes, dentre elas as que sustentam que as características do sistema educacional indicam de maneira mais explícita as consequências de um cenário de disputa por status. Já os marxistas, defendem a argumentação de que as reflexões no campo da educação precisam partir das análises sobre as relações sociais e de produção. Sublinhe-se que um importante pressuposto decorrente da influência teórica desta “perspectiva” é a de que, apesar da ênfase “autoperpetuadora” da sociedade e da educação, transformações se materializam, do que deriva o entendimento da presença da contradição, indicando, pois a dupla possibilidade de papéis da educação, a de transformar e reproduzir.

Convém assinalar que para Cury (2000 p. 31), a categoria contradição, encerra o entendimento de que:

[...] o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes da realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização. Contudo, a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens.

E completa: [a] contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é numa síntese contraditória (CURY, 2000 p. 31).

As linhas que integram as ditas teorias do conflito e, sobretudo, as que se assentam a partir da categoria da contradição exerceram influência importante no referencial da área e no direcionamento da política educacional, em especial a partir dos anos 80.

Outras correntes importantes que se destacam a partir deste marco temporal, são as interpretativas e etnográficas, cujo aporte se fundamenta no questionamento sobre as interpretações acerca da realidade, interpretações estas que se nivelam ao senso comum, não se tratando portanto de um simples questionamento da legitimidade das instituições sociais e políticas existentes (SILVA, 1989).

Faz-se imprescindível destacar que o campo do currículo na atualidade, decorre ou quem sabe conflui - com maior ou menor ênfase desta ou daquela influência- importantes contribuições teóricas. Em que pese o clamor pela democratização da educação, entoadado, pois, crescentemente pelos diferentes “setores” da sociedade, a preocupação em torno do currículo tem se florescido cada vez mais, o que no mínimo indica um potencial importante para o enriquecimento das reflexões acerca dele.

Sobre este breve resgate histórico realizado, cabe ainda, fazer um destaque para o apontamento de Kosik (2002 p. 238), pois segundo ele, [A] história só é possível quando o homem não começa sempre do novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes.

E completa afirmando que caso a humanidade iniciasse sempre do [...] princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, [ela] não avançaria um passo e sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto. Assim, aproveitamos tanto para reiterar o indicado pelo excerto acima bem como para “engrossar” o defendido por parcela importante dos estudiosos da área da educação¹⁹ (e de outras também) de que é fundamental a apropriação da cultura acumulada pela humanidade e, sobretudo que esse acervo seja de fato democratizado. Parece-nos, pois, que este é um pressuposto essencial

¹⁹ Dentre outros podemos citar: Silva (1989); Saviani (2005); Gasparin (2003); Sacristán (2000); Vasconcellos (2002).

para toda e qualquer discussão a respeito da temática curricular.

2.2 EIXOS FUNDANTES DO CURRÍCULO

A educação é direcionada, ou melhor, toma rumos de acordo com a vontade dos homens. Mas quem são esses homens?
Onde vivem?
De onde eles vêm e para onde querem ir?
(ROSSLER, 2004 p.78)

Como já indicamos anteriormente e reiterando com base na assertiva do autor, a educação se configura a partir do intento de respostas as estas indagações. Ou seja, a visão de ser humano que se “elege”, assim como a visão de sociedade –que temos e que queremos- e, sobretudo, a visão acerca do que seja a função social da escola, imprimirá o caráter da educação, definindo-lhe os rumos e seu campo de atuação. Em que pese a necessidade de interpretação desses elementos em suas interrelações, tendo em vista que estabelecem intervinculações entre si, e cuja análise isolada tenderia a limitação e quem sabe até na impossibilidade de seu entendimento.

Assim, no exercício de discutir o currículo, ou os diferentes enfoques ou conceitos a ele atribuídos, é fundamental partir dos pressupostos que o fundamenta, já que de alguma forma tais elementos confluem os paradoxos, ou melhor, refletem as contradições do quadro político, econômico e social das sociedades a partir das quais se origina e fundamentalmente, nas quais se insere.

Diversos pontos de vista podem ser destacados no que respeita ao entendimento sobre os eixos que fundamentam o currículo, de modo que se faz imperativo destacar alguns deles, para justamente reforçar nosso argumento, de que se consubstancia em um exercício complexo a tentativa de imprimir uma discussão sobre o campo curricular; e que será na interrelação entre esses eixos que se residirá a possibilidade de entendimento sobre as possíveis decorrências dessas premissas para o currículo.

No intento de realizar um exercício de análise, indicaremos a partir deste ponto, alguns dos pressupostos que basilar os eixos que fundamentam o

currículo, de forma articulada, ou seja, um esboço que minimamente possa apresentar as correspondentes visões de ser humano, sociedade, educação e função social da escola, para cada abordagem pedagógica selecionada²⁰. Aproveitamos para ressaltar que a denominação de uma determinada perspectiva ou abordagem pedagógica, se dará respeitando a conceitualização feita nos estudos citados, lembrando que não há consenso sobre tais nomeações e talvez até sobre os fundamentos que iremos apontar. Ainda assim, consideramos de importância central, que tenhamos este esboço, pois como já antecipamos, trata-se de elementos-chaves para a empreitada que ora pretendemos.

A primeira perspectiva que destacaremos será, pois, a conceituada por escola tradicional, cujos pressupostos originam-se, ou melhor, disseminam-se com base em práticas ou manifestações educativas. A visão de ser humano que pode ser inferida a partir de tal abordagem vai ao encontro do entendimento de um indivíduo como receptor passivo, que (re) conhece o meio com base em informações que lhe são imputadas e que “outros” julgaram anteriormente serem relevantes. Assim, ao situarmos esse indivíduo na escola, tem para a figura do aluno, a precípua função de, como nos indica Saviani (2006 p. 6): [...] assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos é, pois uma tábula rasa.

No que tange à visão de mundo e sociedade, cabe destaque à perspectiva de que é primariamente algo externo ao homem, e cuja apreensão se dará gradativamente por meio de um processo sistemático ou formal. Do que se sublima a função social da escola, que se orienta pelo objetivo de ser a agência que transmitirá todo o acervo cultural acumulado, a partir de modelos pré-estabelecidos. A educação consubstancia neste sentido em algo pré-definido, um produto. E cuja, materialização se pauta em um trabalho educativo baseado em uma relação vertical, cujo centro é a figura do professor, já que é o detentor do conhecimento.

Outra abordagem a ser aludida, é a comportamentalista, também conhecida por behaviorista, cujo expoente teórico é Skinner, como nos indica em seus estudos Mizukami (1986 p.25). Caracteriza-se substancialmente pelo empirismo. A visão de ser humano, sustentada vai ao encontro do entendimento de que o indivíduo é o produto ou a consequência das influências do meio que o cerca, ou seja, é um ser passivo e naturalmente, respondente. Quanto à compreensão que

²⁰ Abordagens selecionadas com base nas fontes estudadas e que tenham exercido importante influência no campo educacional.

cerca a visão de mundo e sociedade, é possível destacar que se trata de um fenômeno objetivo, que pode ser, ou melhor, deveria ser minuciosamente planejado, cujo ideal se constituiria substancialmente pela ausência de classes sociais e propriedade privada.

Neste sentido, cabe à educação, controlar as contingências de reforço no sentido de dar ordenamento, forma, planejamento e principalmente controle das ações com vistas à “instrução que pretende programar”. Assim encerra a visão de educação e de função social da escola, o entendimento de que cabe a ela promover as “mudanças” necessárias com vistas ao controle social e ambiental (MIZUKAMI, 1986, p.25).

A terceira abordagem que indicaremos, será a cognitivista, de acordo com Mizukami (1986, p. 59) ela se destaca pela proeminência em processos cognitivos, bem como na ciência dissociada dos problemas sociais. Interessante observar que tal premissa é crucial para as demais visões que encerra, por exemplo, no que se reporta à visão de ser humano, cabe sinalizar que parte do princípio de que o indivíduo é considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo. A criança neste sentido, ao se desenvolver [...] irá reinventar todo o processo racional da humanidade e, na medida em que ela reinventa o mundo, desenvolve-se a sua inteligência.

Na visão de mundo e sociedade é importante destacar que é compreendido enquanto algo a ser conhecido pelo homem, pelo processo de reinvenção, e na medida em que possibilita a participação destes na constituição das normas e regras que o orienta. Sobre a visão de educação e função social da escola, o ponto central é que dado que cabe ao indivíduo reinventar o mundo, o objetivo da educação é permitir que o indivíduo/aluno aprenda por si próprio. Possibilitando-lhe ou mediando a conquista de sua autonomia (MIZUKAMI, 1986, p.59).

Passemos agora, à indicação da abordagem Humanista, cuja ênfase recai sobre o indivíduo, é ele, pois o centro do processo, além disso, há certo destaque para a questão das relações interpessoais. A visão de ser humano que decorre de tal perspectiva orienta para o entendimento do sujeito como em constante transformação em relação ao mundo e a si mesmo. De modo que a visão de mundo e sociedade se assenta no pressuposto de que a realidade é algo

subjetivo, ou seja, é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. A compreensão acerca da visão de educação e função social da escola gravita em torno dos fundamentos mencionados, ou seja, intenta criar as condições para que cada indivíduo subjetivamente trace seus objetivos e conseqüentemente eleja o caminho a ser percorrido (MIZUKAMI, 1986).

Impera-se ainda, tratar da abordagem sócio-cultural, cuja visão de ser humano, aproxima do entendimento de que é o próprio sujeito quem elabora, cria, organiza, forma todo o conhecimento, independente da sua natureza, inclusive e, sobretudo o conhecimento decorrente do processo de reflexão. Cabe fazer destaque para a questão política que circunda e dá o tom de diferenciação desta abordagem em relação a outras. A visão de mundo e sociedade compreende as vicissitudes de uma sociedade de classes, como a capitalista, mas vislumbra em alguma medida a sua superação. Do que decorre a visão acerca da função social da escola, já que esta deve cumprir um importante papel no sentido de contribuir para a conscientização acerca da realidade (MIZUKAMI, 1986).

A última perspectiva que abordaremos, tem sua base de sustentação na perspectiva de um currículo para a formação humana plena. E sobre esta, no deteremos um pouco mais, tendo em vista que será a partir dela que faremos nossas análises.

Sobre a visão de ser humano, convém iniciar apontando o defendido por Saviani (1986), de que o ser humano “não é”, ele “se torna humano”, e que a condição para que tal mudança aconteça, está na possibilidade de realização do “trabalho”, já que parte da premissa de que os indivíduos se diferenciam dos demais seres vivos justamente por sua capacidade de produzir os meios para a sua existência. O que se sustenta nas inferências já realizadas por Marx (1982, p.8) que completa, que ao passo em que produzem seus meios de vida [...] os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

A formação dos seres humanos se processa a partir das múltiplas viabilidades dos saberes acumulados historicamente em um movimento horizontal e vertical²¹, ou seja, se desenvolvem tendo como base o sustentado a partir do

²¹ Significa auferir que o conceito de ser humano pode ser compreendido a partir de duas perspectivas intrinsecamente ligadas, uma **horizontal** e outra **vertical**. Na primeira, parte do pressuposto de que os seres humanos acumulam toda a “humanidade produzida coletiva e historicamente”. E na segunda, uma vez que os seres humanos se especializam em seu tempo

conceito da omnilateralidade²² (PLATT, 2005).

Cabe destacar que os indivíduos possuem raízes espaço-temporais, ou seja, está inserido em um contexto histórico sócio-econômico-cultural e político, contexto este que situa a realização da atividade material e objetiva deste ser humano que transcende ao corpo da necessidade básica deste ser vivo. Assim será, pois, a partir da ação humana que se produzirá a realidade objetiva e subjetiva, realidade esta que é verificável na relação dos indivíduos com o mundo da natureza, e da mesma forma em relação ao mundo cultural. Importante assinalar que neste processo o ser humano atua em um movimento conflituoso de relação com o meio, sendo objetivado e objetivando, num vir a ser, de negação, de transformação e superação. A cultura humana é gerada, segundo esta perspectiva, a partir dessas relações, se originando neste sentido enquanto produto das ações do indivíduo sobre o meio, sobre si e sobre os demais indivíduos (outro).

O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade em si pela genericidade para-si, que pressupõe o homem como ser universal e livre. [...] implica a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza biológica [...] em direção a um sistema de vida aberto... (MARTINS, 2004 p.56).

Associado a essa perspectiva de ser e desenvolvimento humano, temos a visão de sociedade como produto das objetivações. Conforme nos aponta Marx (1982, p.104) a sociedade se organiza e desenvolve a partir das relações estabelecidas para a satisfação das necessidades dos indivíduos que a compõem. E acrescenta que tal composição circunda por entre a dependência do sistema econômico, das forças de produção e do intercâmbio em que estas se dão. Do que decorre a importância do ambiente social em relação à formação e desenvolvimentos dos indivíduos. Fundamentalmente porque tem possibilidade de apontar a materialidade da vida social.

Sobre a visão de educação, traremos a contribuição de Martins (2004 p. 57), para quem [...] a educação é uma das condições pelas quais [o homem] desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, a função

histórico, objetivando a possibilidade de agregar a si os valores e os códigos de sua contemporaneidade, de tempo/espaço imediato (Cf. PLATT, 2006).

²² O conceito de *omnilateralidade* se fundamenta pela apropriação dos “campos essenciais da realidade humana e natural e de todas as dimensões existenciais do ser humano” (GRACIANI, apud PLATT 2005 p.28)

básica do processo educativo é a humanização no sentido da consolidação dessas propriedades. (homem: ser que trabalha e é consciente, social, universal e livre.) (grifos do autor)

No que respeita à função social da escola, é importante destacar que intenta desenvolver uma educação omnilateral, assim, implica considerar o ser humano em sua totalidade e portanto, em suas condições objetivas. Prescinde, pois, da articulação de um currículo que de fato contribua no sentido de ressignificar o desenvolvimento individual e coletivo dos indivíduos. A socialização dos saberes e conhecimentos requerem, obviamente, um saber existente, que não significa necessariamente um saber estático ou acabado, ao contrário, um saber que pode ser modificado, transformado, sendo que sua própria transformação “depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se” (SAVIANI 2005 p.78 grifo nosso).

Assim, caberá à educação possibilitar essa socialização do conhecimento, por meio do que Saviani (2005 p.13) denominou trabalho educativo, que significa:

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Deste modo, é possível auferir que o foco da atividade educativa com base na perspectiva aqui apresentada, consubstancia-se no papel de possibilitar o acesso ao saber sistematizado, tendo em vista que são estes que se encontram circulantes em nossa sociedade.

2.3 CURRÍCULO: ASPECTOS IMPORTANTES

Diante do que já foi apontado, pode se constituir em um exercício desnecessário e até fatídico, destacar que o currículo por sua natureza complexa é

algo de difícil conceitualização, ainda assim, faremos novamente tal ressalva. Especialmente porque, ainda que distante de se constituir em confluência de entendimentos, o currículo traz em seu bojo todas as vicissitudes de sua constituição e evolução ao longo dos anos (SAVIANI, B 2006).

Ou seja, entra em cena, a natureza específica do fenômeno, no caso, o fenômeno educativo, que prescinde da orientação por sobre os valores e pressupostos que ora lhe subsidiam, além ainda, da própria consistência da área de conhecimento de sua referência. Assim, alguns elementos centrais acerca do currículo merecem ainda nosso foco de atenção.

Nereide Saviani (2006 p.35), em seus estudos nos aponta que algumas características prevalecem ou prevaleceram nos processos de elaboração e implementação curriculares: o primeiro é de que a constituição do currículo [...] obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina [...]; também fez destaque para a premissa de que o currículo [...] consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar. E ainda, que [...] como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas; e finalmente, aponta que:

[...] há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinado às massas. [...] permitindo aos pesquisadores falar com certa segurança de um currículo mundial relativamente "Standard" (idem)

Sobre tais características é possível destacar ainda que assumem diferentes proporções dependendo do nível de articulação e fomento a partir dos quais se origina, dito de outra forma, quando se trata de discutir a questão curricular em níveis macro algumas variáveis se tornam mais ou menos determinantes e em contrapartida, ao se empreender tais reflexões no interior das próprias instituições educativas, outras variáveis se interpõem exercendo ora maior ora menor influência na definição e materialização do currículo.

Entretanto, em alguma medida, explicita-se certa constância das características apontadas pela autora supracitada, em relação ao fenômeno curricular. Assim é, pois fundamental prescindir de seu cotejamento quando na

reflexão acerca de tal objeto.

Associado ao que já foi exposto, vale destacar que a atividade de constituição e análise acerca do currículo, deve, pois levar em consideração ainda, outros elementos direcionadores das práticas educativas. Como a própria questão da intencionalidade do processo pedagógico, fator que reitera a função social da escola.

Naturalmente, a definição de prioridades não se dá num “vácuo”, como se seu intento constituísse no único elemento definidor, ao contrário, alguns aspectos interpõem-se na materialização daquilo que se definiu como objetivo do fenômeno pedagógico, como as próprias condições de materialização, destaque para a questão da fragmentação das práticas educativas.

Kuenzer (2002 p. 58) nos aponta como exemplos: a questão da dualidade estrutural; as estratégias taylorizadas de formação de professores; a própria fragmentação das atividades no interior da escola e, sobretudo, a fragmentação curricular, que segundo a autora:

[...] divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, considerando-se que a teoria se supõe separada da prática [...] (KUENZER, 2002 p. 58)

E completa:

[...] supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares.

Ainda sobre as práticas educativas cabe sinalizar o apontado por Vasconcellos (2002), que ressalta a necessidade de uma racionalização dos recursos e do “gasto” de energia, naturalmente tendo como parâmetro os objetivos eleitos. E ainda, empreender esforços no sentido de superar o caráter individualista que figura no campo educacional, promovendo uma participação cada vez mais efetiva, fortalecendo o “grupo” no enfrentamento dos problemas que ora se apresentam.

Sobre articulação do currículo cabe assinalar que dada a sua organização, composta por distintas áreas ou disciplinas, e que gravita a partir de diferentes variabilidades, como aspectos materiais, de natureza organizacional e, sobretudo os recursos humanos, ele prescinde de uma organização, uma coordenação, até porque como nos aponta Sacristán (1998 p. 198):

Tal complexidade leva implícita outra divisão do trabalho: alguns planejam, outros possibilitam que o currículo pré-elaborado chegue aos professores/as e aos alunos/as, outros determinam condições do desenvolvimento da prática, outros aplicam os planos e até pode ser que existam outros que avaliem, pensem em alternativas para sua inovação, etc. No currículo intervêm especialistas, professores/as, agentes diversos que deveriam estar coordenados para servir a uma finalidade coerente.

Neste sentido, um elemento importante que pode contribuir para essa coordenação, é o planejamento. Pois a própria elaboração do currículo é uma forma de planejamento. Exercício que faz parte das atribuições, ou melhor, que deveria acompanhar as rotinas dos profissionais da educação, como o professor. Evidentemente não apenas esse profissional, mas a todos que de alguma forma se inscrevem na “ossatura” dos sistemas educativos. Cabe assinalar que:

[...] planejar implica previsão da ação antes de realizá-la, isto é, separação no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos elementos ou agentes que intervêm nela, certa ordem na ação, algum grau de determinação da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das circunstâncias reais nas quais se atuará, recursos e ou limitações, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. “O plano resultante da atividade de esboçar antecipa representa, em alguma medida, a prática que resultará” (SACRISTÁN, 1998, p. 198).

De tudo que apontamos sobre currículo, nos parece coerente asseverar que o processo de planejamento curricular é tão vital quanto imprescindível. Pois em alguma medida, se sustenta em conhecimentos, em pressupostos, em dados concretos acerca da realidade e fundamentalmente sobre o “ponto” em que se pretende chegar.

E aqui é importante assinalar, que se trata de um exercício ou processo singular, ou seja, uma experiência única, naturalmente, influenciado por situações que o antecede, mas ainda assim, com características singulares, pois os

indivíduos, os pressupostos, as condições físicas e materiais, os entendimentos sobre a finalidade, todos esses elementos assumem em algum grau, uma especificidade importante. Daí a preocupação a respeito da tendência em se padronizar o currículo, orientar padrões mundiais. Como já anteriormente indicamos.

Ao se planejar o currículo, ou seja, ao se antever ou traçar os direcionamentos que subsidiarão as práticas pedagógicas decorrentes da ação curricular, se iniciará um processo que lhe conferirá forma, bem como o adequará, como nos indica Sacristán (1998 p. 197), às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações.

Deste modo, e concisamente, convém reiterar que o campo do currículo, congrega diversos elementos necessários para o direcionamento e compreensão do fenômeno educativo, em que pese a caracterização da realidade, em seus diferentes níveis de abrangência (pensar na realidade de um município é diferente de pensar a realidade de um estado e quiçá de um país).

Sobressalta-se ainda, os próprios conflitos presentes neste contexto e que assume particular estrutura quando pensamos na materialidade das práticas educativas, sobretudo na questão teórico-prática. A isto se some, os eixos que fundamentam o currículo, como a visão de ser humano, sociedade, educação e função social da escola, e correspondentes variáveis, como gestão educacional e a relação ensino e aprendizagem. E todos os referenciais teóricos que os dimensionam. A materialidade da ação educativa, corrobora ainda, a partir dos critérios administrativos e pedagógico, a definição ou talvez o próprio redimensionamento da organização do trabalho pedagógico em toda a sua complexidade.

3 A (RE)CONSTRUÇÃO DA DIRETRIZ CURRICULAR: APONTAMENTOS A PARTIR DA NARRATIVA DOCUMENTAL E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo foi organizado em dois tópicos, no primeiro, intitulado como *situando a pesquisa*, pretendemos mapear o processo de pesquisa, especialmente no que se refere ao método. Assim, sinteticamente apresentaremos os pressupostos teóricos orientadores de nossos estudos, seguido de um relato acerca do processo de pesquisa. Buscando com isso uma espécie de sinalização em relação ao movimento real que empreendemos em nossa pesquisa.

No segundo tópico, nomeado como *sobre o processo*, pretendemos resgatar alguns elementos acerca da dinâmica de construção das diretrizes e realizar análises sobre determinadas questões que julgamos centrais para o seu entendimento. Importa-nos destacar que a perspectiva que aqui será apresentada é uma dentre outras possíveis, especialmente porque tratar da questão do currículo já traz uma complexidade ímpar, em que pese, por exemplo, como Saviani (B 2006) nos indica em seus estudos, as dificuldades em relação às fontes, já que será a partir delas que se dará o levante de elementos para o entendimento e análise do currículo.

Quando se pretende - para além de cercar a sua expressão já formulada- também resgatar o seu processo de construção, outras variáveis acabam por se somar, e eis aqui uma questão central para o que propomos neste estudo, já que é nosso objetivo, como já sinalizado, levantar elementos a respeito do processo de construção ou reestruturação²³ do currículo, ou melhor, das Diretrizes Curriculares Estaduais. Tais variáveis, decorrentes das fontes específicas deste tipo de pesquisa, dado o seu caráter subjetivo, interpõem maiores variabilidades e, por conseguinte reforça a natureza diversa e complexa do currículo.

²³ Importante destacar que não entendemos os termos construção e reestruturação como sinônimos, mas dada as diferentes interpretações que pudemos auferir a partir de nossas entrevistas, em relação ao processo investigado, consideramos apropriado o uso de ambos os termos, até porque este será um de nossos elementos de análise.

3.1 SITUANDO A PESQUISA

A ciência se faz mediante rupturas.
 É preciso entender, então, que, apesar de sapos e rãs serem batráquios e conviverem num mesmo lago, não são a mesma coisa.
 A tentativa de metamorfoseá-los em lagartos - numa espécie de síntese integradora – certamente não será um avanço para a espécie.
 (FRIGOTTO, 2006 p. 86)

O autor faz o apontamento acima com o objetivo de reiterar que um mesmo fato não pode ser explicado igualmente por teorias distintas, indicando que a questão do “ecletismo” na pesquisa educacional, é um enfrentamento que precisa ser encampado. Para ele, [O] processo de perquirir e analisar as leis históricas que estruturam, desenvolvem e transformam os fatos sociais não é algo que dependa de negociação, conciliação ou consenso (FRIGOTTO, 2006 p. 86).

Dito isto, é importante nos posicionarmos em relação à nossa orientação teórica, tanto no que se refere à nossa compreensão de mundo quanto às formas de sua apreensão²⁴.

Assim, podemos indicar que nossa compreensão, ou melhor, tentativa de entendimento sobre a realidade, mais especificamente da realidade do fenômeno que nos propomos investigar prescinde, ou melhor, se realiza a partir da confluência de diferentes elementos constitutivos de condições já postas. Condições que podemos situar como decorrente do contexto sócio-econômico do modo de produção capitalista, cuja consolidação histórica é marcada por um processo contraditório de reprodução das relações por um lado e, por rupturas de outro, que se articulam num movimento conflituoso.

O que requer uma metodologia dialética para acurar e compreender os aspectos que compõem esse processo, tanto aqueles responsáveis pela manutenção do status quo como e especialmente, aqueles que possibilitam a transformação, ou seja, que permitam a ruptura com o sistema (NORONHA, 2005).

²⁴ Evidentemente, no escopo deste trabalho fomos indicando elementos, que por si só dariam conta de mapear o que faremos neste tópico. Entretanto, nos propomos a esquematizá-lo com o objetivo de não apenas reiterar nossos posicionamentos, mas, sobretudo atendendo a uma necessidade didática de apresentação.

Sobre o método, convém assinalar o exposto por Frigotto (2006 p.77), segundo ele, na [...] perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. E completa: Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Ainda sobre o método dialético, podemos destacar a contribuição de Triviños (1987), para quem, a dinâmica do processo investigativo pode ser orientada pelo procedimento geral, iniciado pela contemplação viva do fenômeno, em que se observa a singularidade do objeto e delimita-se o fenômeno e levantam-se hipóteses; como passo seguinte faz-se a análise do fenômeno; circunscrito em um contexto e trabalha-se no tratamento das informações; na seqüência e a partir do estudo detalhado das informações se desenvolve um movimento na busca do estabelecimento dos principais aspectos do fenômeno, definindo assim a realidade concreta do fenômeno.

Nos parece de grande responsabilidade sinalizar para tal intento, qual seja, a de direcionar esforços no sentido de realizar um estudo a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, entretanto, é fundamental apontar para a escolha do método que seja coerente com a compreensão de mundo com a qual partilhamos e fundamentalmente, um método que possa “dar conta” da natureza do fenômeno que nos propomos investigar, ainda que não possamos lograr êxito.

Deste modo, podemos indicar que a realização deste trabalho teve como inspiração teórico-metodológica os fundamentos da tese materialista histórica, apontada originalmente nos estudos feitos por Karl Marx. E reforçada e reiterada por importantes teóricos e estudiosos.

Quanto ao percurso trilhado para a realização deste trabalho faremos uma breve apresentação de seus principais momentos, etapas ou estratégias. Como orientação teórico-metodológica, podemos destacar os estudos realizados por Frigotto (2006) que delinea alguns momentos importantes quando na realização de uma pesquisa.

Diversas indagações gravitavam em torno da temática que pretendíamos trabalhar, e que inicialmente movimentaram o percurso do estudo, como o questionamento sobre como se dá efetivamente a materialização do

currículo. Evidentemente consideramos tal questão como fundamental, entretanto complicada de ser analisada, tendo em vista as próprias condições de pesquisa, como o tempo possível de sua realização, o acesso às fontes, o custo total e, sobretudo o momento concreto desta atividade, em que pese à proximidade temporal do fenômeno eleito e deste que ora apontamos.

Também foram base de questionamentos, elementos que se atrelam ao anterior, qual seja, se este currículo vai ao encontro da função social da escola? Se de fato, orienta o plano de trabalho docente e conseqüentemente se é direcionador das práticas pedagógicas? E ainda, qual o projeto de ser humano teleologicamente assumido? Para estes valem os argumentos tecidos para o questionamento anterior. De modo que também não foram possíveis de serem encampados em nosso trabalho.

Assim, a partir do delineamento que fomos empreendendo ao longo do estudo, e com base nas contribuições dos profissionais que se dedicaram à avaliação deste trabalho, focamos então, nosso problema central, que se volta substancialmente ao processo de (re)construção das Diretrizes Curriculares, sobre o qual, indagamos: a construção das diretrizes curriculares pode ser percebida enquanto um processo coletivo, ou simplesmente pedaços justapostos oriundos de um pseudo consenso entre os atores envolvidos? Sinteticamente, este se constituiu em um dos primeiros momentos deste trabalho, ou seja, a delimitação do problema a ser investigado.

Não dissociado do processo anterior, mas aqui destacado para efeitos de apresentação, empreendemos esforços no sentido de realizar uma aproximação das contribuições teóricas acerca da temática eleita. Tal processo caracterizou-se por idas e vindas, estudo de diversas fontes e, sobretudo a avaliação crítica da produção que pudesse subsidiar o exercício de análise a que nos propomos.

Assim, alguns eixos de pesquisas foram empreendidos, destacamos, pois o levante de elementos que nos permitissem cercar um entendimento sobre o Estado, sua constituição e materialização, mas e, sobretudo, a respeito da função que exerce no direcionamento e concretização das políticas educacionais. No que respeita a estas, ou seja, no que se refere às políticas educacionais, fizemos um “recorte” temporal, a partir da década de 90, que se justifica pelo acirramento da interferência internacional, e ainda, uma seleção de elementos que julgamos

fundamentais para nosso estudo, dada a sua natureza, ou seja, dada a sua condição de variável comprometedora e até definidora do processo.

Não obstante cabe assinalar, a revisitação histórica realizada acerca do currículo, especialmente porque intenta contribuir para o entendimento a respeito dos processos que o caracterizam, ainda que se considerem as vicissitudes que acompanharam ou acompanham o seu desenvolvimento de estruturação e materialização. Complementarmente, fizemos o levante acerca dos pressupostos que fundamentam o currículo, haja vista que serão eles o “amálgama” de todo o processo de constituição curricular. Neste exercício apontamos a visão de ser humano, de mundo e sociedade, de educação e função social da escola a partir de diferentes enfoques ou perspectivas, e assinalamos a que respaldaria nossas análises, com o objetivo de mapear inclusive nosso entendimento sobre a realidade e conseqüentemente sobre o fenômeno investigado. Neste sentido, cumpriu importante papel, o levante de mais alguns elementos intervenientes da questão curricular, como forma de posicionamento teórico sobre a temática.

Merece destaque ainda, a seleção realizada acerca dos documentos, em que pese o foco do nosso estudo, ou seja, o processo de construção das diretrizes, é apropriado ressaltar que dedicamos esforços no sentido de buscar em Ofícios, Memorandos, Instruções Normativas, textos orientadores e Instruções para as Semanas pedagógicas, elementos que pudessem agregar contribuições para o que pretendíamos. Nesta busca, acessamos uma importante fonte, e a consideramos assim, pois em certa medida, conflui os direcionamentos dados em uma série de documentos, além de mapear o processo a partir do ponto de vista “institucional”, intitulado como Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná, em que pese especialmente as indicações feitas pela direção da Superintendência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Articulado ao que foi exposto desenvolvemos a busca, ou melhor, a coleta de dados, para o qual nos utilizamos de diferentes recursos de pesquisa, a saber, entrevista semi-estruturada, questionários e observação direta. A opção pelo uso de diferentes fontes se justifica pela própria natureza do objeto foco de nosso estudo, dada a complexidade que encerra. Saviani (B. 2006 p.29) indica que estudos acerca da temática curricular [...] compreende a análise de questões complexas, desde as idéias sobre o currículo, aos processos de sua elaboração, interpretação,

implementação e avaliação. E especialmente quando se pretende para além de analisar a expressão formal, escrita ou oficial do currículo, “resgatar” ou mapear o seu processo de construção, ganha ênfase enquanto fonte de pesquisa os relatos obtidos em entrevistas, registros de observação direta de situações as mais variadas etc. Daí a importância atribuída a esses recursos.

Sobre as entrevistas, convém assinalarmos que tem se tornado um importante instrumento para a coleta de dados, naturalmente seu emprego prescinde de alguns cuidados e se submete à variáveis intervenientes, como os apontados nos estudos de Manzini (2003 p.12) que destaca a influência do próprio entrevistador em relação ao comportamento do entrevistado, no seu discurso, no raciocínio que emprega e até na memória acessada. Outra variável importante se refere ao tratamento da informação obtida, ou melhor, a análise empregada para sua compreensão. Ainda no que respeita à entrevista cabe fazer um destaque ao apontamento feito pelo autor supracitado, de que [...] é, essencialmente, uma forma de interação social. A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações face a face, com um entrevistado. [...] uma conversa orientada para um objetivo.

Empregamos o recurso da entrevista para reunir informações junto aos profissionais que integram a Secretaria Estadual Educação (SEED), especificamente, realizamos 13 entrevistas com representantes das diferentes equipes disciplinares, para isso nos deslocamos até a capital e fomos recebidos pela coordenação do Departamento de Educação Básica que prontamente nos atendeu e em certa medida, possibilitou o acesso aos profissionais que mencionamos. Foram necessários dois dias para que pudéssemos realizar todo o trabalho. Que se estendeu na sequência no processo de transcrição das falas. Também realizamos entrevista com um representante do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE), cuja escolha, circunstanciamos posteriormente.

Procuramos realizar com estas entrevistas, especialmente o cotejo entre as falas dos diferentes entrevistados, e buscar no conteúdo apresentado por eles as “entrelinhas” do processo, as consonâncias e dissonâncias dos discursos. Para o “tratamento da informação” realizamos um exercício de interpretação mais relacionado ao que foi apontado por Bardin (2006 p. 38) como análise de conteúdo, que segundo ela, [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades ‘através’ das mensagens

(grifos da autora.

Convém apontarmos ainda, alguns elementos sobre este recurso empregado, o roteiro de entrevista que utilizamos (em anexo) fora inicialmente construído para atender as necessidades das problemáticas que apontamos em nosso projeto de pesquisa, entretanto, diante das situações que já mencionamos quando tratamos do problema de pesquisa, parte do conteúdo coletado deixou de ser central, assim, aproveitamos os elementos que eram diretamente ligados ao nosso foco de estudo.

Justificando agora a escolha pelo NRE de Londrina, tanto para a entrevista com representante do NRE, bem como dos demais profissionais com quais utilizamos o recurso de questionário, fomos motivados por duas questões centrais, uma delas é a possibilidade de concretização da pesquisa, tendo em vista que a ampliação do número de NRE se tornaria inviável tanto em função do tempo de pesquisa que dispomos e, sobretudo pelo recurso financeiro que encerraria, já que são 32 Núcleos em todo o Estado. O outro fator motivador é que o NRE de Londrina tem porte considerável, atende 19 municípios da região num raio de até 102 km, o que lhe confere certas características, melhor apontando, atende a realidades as mais diversas possíveis. Assim, entendemos que tal delimitação poderia nos possibilitar ao mesmo tempo dados que nos fossem relevantes e, sobretudo permitir que a pesquisa fosse realizada.

Com relação ao emprego dos questionários, cabe destacar que também podem trazer valiosa contribuição, e se justifica inclusive pela relativa facilidade de “manejo”. Para este estudo, especificamente, utilizamos 21 questionários, 13 deles foram respondidos por professores, e destes, 10 por professores atuantes no Ensino Fundamental e Médio (ambos), 1 atuante na EJA, 1 atuante na educação profissional e 1 atuante na educação especial. Tal escolha se justifica por considerarmos que os professores que atuam nos diferentes níveis, teriam possibilidade de apontar mais elementos em relação ao processo de construção, sobretudo o inicial que foi separado, bem como o momento de integração, de confluência destes dois processos paralelos. Também objetivávamos ter a contribuição dos profissionais que atuam do Ciclo Básico de Alfabetização CBA – que no Paraná está praticamente todo municipalizado – bem como em modalidades diferentes da Educação Básica.

Responderam ao questionário ainda, 1 funcionário auxiliar

administrativo, e 7 pedagogos, atuantes no CBA, Ensino Fundamental , Ensino Médio e Educação Profissional. Para além dos argumentos já tecidos em relação à escolha dos professores, no caso dos pedagogos, é importante frisar que na escola, será este o profissional que via de regra coordenará todas as ações que se referem às DCE e fundamentalmente, aquele que de alguma forma se responsabilizará em sistematizar a contribuição da instituição e remetê-la na oportunidade aos NRE que por sua vez levará à SEED. Lembrando que este profissional não tem representatividade no DEB, principal articulador do processo de construção das diretrizes.

O questionário (em anexo) foi construído com o objetivo de buscar dados referentes à participação dos professores e demais profissionais no processo de construção das DCE, aqui cabe um destaque em relação a sua estrutura, das sete questões apontadas, seis eram objetivas, e a última aberta para que o indivíduo pudesse registrar a sua dúvida em relação às DCE, aquela que julgasse importante ou pertinente. Entre os pedagogos, apenas dois fizeram uso do espaço, já dentre os professores, dez se manifestaram. Importantes questionamentos foram suscitados neste espaço. E aqueles que se atrelavam mais diretamente ao processo de construção das Diretrizes constituíram, pois, em foco das análises que empreendemos.

No que se refere à atividade de observação, é fundamental apontar que na medida do possível nos envolvemos diretamente com uma boa parte das ações relacionadas ao processo de construção das Diretrizes Curriculares, em que pese o fato de atualmente e desde o ano de 2005, integrarmos o Quadro Próprio do Magistério do Estado. Mais do que coletar informação, a experiência de participação confere a possibilidade de observar in lócus as vicissitudes e fragilidades do processo, de modo que podemos assim, direcionar as energias em questões que de fato polarizam o processo. Evidentemente, a principal variável interveniente desta atividade, é justamente o seu caráter subjetivo, não apenas pela “imersão” do pesquisador, mas, sobretudo pelo lugar que este ora ocupa na estrutura material do Estado.

O passo que se seguiu, melhor dizendo, a atividade de análise que foi sendo realizada par i passo ao processo investigativo, mas que para efeitos de apresentação, foi estruturada na sequencia, dirigiu esforços no sentido de cotejar todas as informações coletadas por meio dos recursos que já apresentamos e assim

constituir um texto reflexivo e em certa medida informativo sobre o processo que “podemos auferir”, lembrando que por se tratar de um exercício de reflexão sobre uma realidade e não ela mesma, cabe a ressalva feita por Frigotto (2006), de que [...] constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Tal empreitada será abordada no próximo capítulo.

Com o exposto buscamos sinalizar para o movimento real que empreendemos em nossa pesquisa, que já de antemão justificamos ser um “recorte” ou uma “seleção” subjetiva daquilo que “vimos e ouvimos”. E que com muita humildade nos aventuramos relatar.

3.2 SOBRE O PROCESSO

[...] um processo de aprendizado e de luta política, um processo de idas e vindas constituído pela articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo (DOURADO, 2002, p.156).

De acordo com o que podemos auferir, o processo que culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná foi coordenado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED – que ao delimitar seu plano de trabalho apontou para:

[...] a necessidade de “rever e estabelecer novas diretrizes curriculares para a educação no Estado do Paraná”, bem como a “promover ações voltadas à valorização dos profissionais da educação” e, neste propósito, criou o “Programa de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação” sendo uma de suas propostas a de elaboração coletiva das novas diretrizes curriculares (ARCOVERDE, 2003, p. 2 grifos nossos).

Do que podemos depreender a partir de nossos estudos, há que se destacar alguns elementos motivadores para este processo, dentre os quais sublinhamos a própria necessidade de impressão política junto ao ordenamento educacional, norteador das ações e por isso mesmo definidor de prioridades do governo. Das contribuições dos profissionais, é possível destacar elementos importantes no sentido de corroborar o exposto, como o apontado por um dos

entrevistados, representante de uma das equipes disciplinares da SEED:

[...] os chefes que foram convidados para o então departamento de Ensino Fundamental e também Ensino Médio, de Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional, sentaram e discutiram, trocaram algumas linhas. Algumas coisas eram compromissos de campanha e outras eram compromissos [mesmo] desta equipe que se constituía naquele momento. E um desses compromissos é a criação, a elaboração enfim das diretrizes curriculares. (entrevista 1305/01/10 grifos nossos)²⁵

Um quadro referencial histórico é apresentado – por meio de documentos indicadores - no sentido de circunstanciar o contexto da organização curricular. Data de 1990 a primeira edição do Currículo Básico do Paraná²⁶ que se pretendia constituir enquanto documento orientador da política curricular a partir do então momento.

Fora iniciado um processo de capacitação e ampla divulgação do mesmo, importa-nos destacar que o aporte teórico sinalizado por este documento fundamenta-se na concepção histórico-crítica, de forma que traz em seu bojo concepções de ser humano, de sociedade, de educação e de função social da escola, muito próprias, imprimindo-lhe caráter político. Que acreditamos não apenas traduzir o ordenamento da política governamental direcionada naquele contexto, mas e fundamentalmente o “produto” possível do processo democrático que o originou.

Com a alteração do cenário político-administrativo do governo estadual, esse processo de implementação do Currículo fora abortado, ou dito de outra maneira, o processo não teve continuidade. É importante indicar que não queremos discutir essa mudança de diretrizes políticas decorrente da alternância político-partidária, nossa intenção é apenas apontá-la. Muito embora sinalize um movimento de estabelecimento de correlação de forças, que acreditamos permear a própria constituição do Estado.

Assim, esse processo “orientador” não se manteve, tendo em vista a mudança no direcionamento governamental, conforme nos aponta o excerto extraído de entrevista realizada com um profissional da SEED:

²⁵ Durante o texto, os excertos extraídos das entrevistas, serão identificados por códigos, que se relacionam com os códigos identificadores dos Termos de Consentimento esclarecido, com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados.

²⁶ De acordo com o próprio documento, sua elaboração foi realizada a partir da participação dos profissionais da educação de diferentes instâncias de atuação. (PARANÁ, 1990)

[...] oito anos de um governo neoliberal, tanto lá em Brasília quanto aqui no Paraná, a chegada dos Parâmetros Curriculares na escola, do jeito que chegavam, sem discussão ou uma formação continuada séria, que pudesse [levar a] entender de fato esses documentos, em seus limites e suas possibilidades. É isso... abortar, na verdade abortou as implementações do Currículo Básico que foi uma construção do final dos anos 80. (entrevista 1305/01/10)

É importante ressaltar aqui, um posicionamento claro, ou melhor, uma motivação evidente do processo de construção das DCE, qual seja, a de superar os “limites” impostos pelo projeto então denominado “neoliberal” estabelecido a partir da reforma educacional da década de noventa.

Ainda sobre tal projeto e em nível nacional, é fundamental destacar para a abordagem do tema, um importante instrumento de disseminação curricular – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - que se consubstanciou como desdobramento das ações da União com vistas à observância da sua função no estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais. Que contou com um expressivo aparato de políticas de apoio, como distribuição de material didático, Núcleos de Tecnologia Educacional, Programa TV Escola, programas de capacitação docente, entre outros. O aporte teórico-metodológico sinalizado pelos PCN contou ainda, para a sua disseminação, com uma série de disposições documentais, definidoras da própria organização escolar (PARENTE, 2001)

A respeito da influência deste documento orientador, podemos apontar algumas indicações feitas pelos entrevistados, este trecho refere-se a contribuição de um representante de uma das equipes disciplinares:

As contribuições que vinham dos professores eram muito mais próximas aos PCNs do que uma construção mesmo da identidade do ensino [desta disciplina]. Os próprios conteúdos estruturantes, se você observar a diretriz [...] e os PCNs você vai ver que há uma similaridade muito grande. Porque que isso aconteceu? Por conta dos encontros descentralizados, da formação que esses professores estavam tendo, o trabalho que eles estavam tendo em sala. Influência que este documento teve de 97 / 98 até agora em 2003 ou até agora no momento em que a gente ta... (entrevista 01705/01/10)

Outro elemento central para o mapeamento do contexto da organização curricular consiste na possibilidade de organização pelas escolas do seu Projeto Político Pedagógico que conforme nos aponta Arcoverde (2003 p. 4), em

sua indicação de autonomia escolar (sem uma diretriz governamental explicitada), deixou um quadro desfigurado de currículo do Estado. E completa:

A ausência de um trabalho sistemático com as escolas sobre a base de sua prática, ou seja, os saberes que compõem a dinâmica do trabalho pedagógico, as concepções, os objetivos, a relação de conteúdos, a metodologia e avaliação de cada disciplina ou área de conhecimento, garantiu uma autonomia, mas deixou cada escola e cada professor, com raras exceções, responsável individualmente pela organização de um projeto educacional que, em princípio, é universal, coletivo e deve buscar o princípio da igualdade para garantir a todos o acesso à educação.

Disto podemos depreender a necessidade e preocupação em se estabelecer linhas mestras para o desenvolvimento das ações, para o enfrentamento deste quadro exposto. De modo que a estratégia apontada vai à direção de um processo de reformulação curricular, a partir da perspectiva coletiva. Destacando que esta empreitada foi em certa medida articulada pela composição partidária que estava a frente do Governo²⁷, mas e talvez, sobretudo, refletiu o compromisso assumido pela equipe que naquele momento passou a fazer parte da estrutura material do Estado e que por conseguinte passaria de alguma forma a estabelecer correlação de forças no sentido de imprimir um direcionamento político e administrativo.

Destaque para esse exercício de correlação de forças, já que tal impressão política não se estabelece automaticamente a partir de um “suposto” interesse dos dirigentes do governo, que apesar de ocuparem posição privilegiada na configuração da ossatura material do Estado, têm autonomia relativa²⁸. Especialmente porque o Estado [...] é um centro de exercício de poder, lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas tem, portanto, limites impostos por essa relação (POULANTZAS , 2000 p.150).

Ou seja, a autonomia para indicar e propor alterações resultaria das relações que se travariam internamente, o que significa que para além de concentrar a hegemonia das frações que “estão no poder” precisa também concentrar o “poder” outorgado pelas frações dominadas. Dito de outra forma, além de constituir uma

²⁷ Os principais nomes a serem citados são do Governador do Estado do Paraná na ocasião Roberto Requião (PMDB), o então Secretário de Educação Maurício Requião e; a então Superintendente de Educação Yvelise Freitas Souza Arcoverde

²⁸ Conforme apontamos no primeiro capítulo.

secretaria para imprimir um caráter político de acordo com os seus interesses, a direção do governo depende de alguma forma da adesão dos demais profissionais que compõem o aparelho em questão, no caso, os professores e demais profissionais da educação.

Quanto ao encaminhamento a ser dado ao processo de reestruturação das diretrizes, primeiramente é fundamental considerar o pressuposto que:

Sendo o quadro destes profissionais amplo e variado tal processo coletivo precisa ser organizado de maneira a ter diretrizes que indicam a condução desta tarefa e, ao mesmo tempo, proporcionam uma participação efetiva de todos os envolvidos na reformulação da proposta curricular (ARCOVERDE, 2003, p. 3 grifos nossos).

Neste espírito, é mister apontar o que planejou realizar para a consecução das metas e pressupostos estabelecidos. As ações anunciadas pela SEED para o encaminhamento da reestruturação curricular congregam fases importantes para o projeto, a saber, num primeiro momento, a realização de um mapeamento da situação do estado do Paraná em relação aos demais entes federados no que tange aos assuntos curriculares; o passo seguinte voltou-se para a organização de diretrizes comuns para a discussão das diferentes disciplinas e áreas de ensino, e como desdobramento, promoveu-se a disponibilização dos resultados desses encaminhamentos iniciais, para que substanciassem as reflexões coletivas nas escolas.

Acerca disto, temos como contribuição, a posição de um representante de uma das equipes disciplinares:

[...] esse processo se iniciou com [essas] discussões em 2003 e a partir de 2004, em 2003 os departamentos fizeram os diagnósticos com todos os professores e a partir de 2004 os encontros foram desencadeados. Eles aconteceram até 2006 e no ano passado [2005] ainda no sentido de lapidar, estar lapidando essas diretrizes. Então basicamente o departamento de Ensino Fundamental e no Ensino Médio que fizeram mais encontro, que ouviram os professores e que fizeram conclusão coletiva. (entrevista 01305/01/10)

Destaque também para a indicação de outro profissional alocado na SEED:

De maneira geral, bom ela [a reestruturação] passou por um processo de até de reavaliação das diretrizes antigas e pela própria constatação que a gente teve, das carências que os professores estavam tendo [...] a gente fez um trabalho no Expotrade em 2003 e detectou que realmente o professor estava meio perdido em alguns aspectos com relação ao conteúdo, não sabemos se em sala de aula estavam perdidos, mas na hora que mostrar aquilo ficou bem clara a confusão... (entrevista 00805/01/10)

A partir do ano de 2004, a proposta indicava para o exercício de reflexão no contexto escolar em articulação com os Núcleos Regionais de Educação (NRE) a partir dos direcionamentos indicados pela SEED, ou ainda proposto pelas instituições. Esta etapa, bem como as que deveriam segui-la contaria com a participação de todos os professores da Rede Estadual de Educação. Sobre este apontamento, cabe sinalizar para os trechos:

[...] junto com os professores [...], discutimos uma proposta inicial dos currículos, onde os professores tiraram o que seriam os conteúdos estruturantes, [...] mas já ali a estrutura geral já estava posta, na reunião de novembro de 2004 foi com todos os professores foi feito lá em Faxinal o encontro. (Entrevista 00805/01/10)

O primeiro encontro foi em 2004 em Faxinal do Céu também normalmente esses encontros são de 800 professores o que dava uns 70 ou 90 professores por cada disciplina esses eram feitos em vezes também, então normalmente nos tínhamos encontros de 70 a 90 professores no primeiro encontro nos trabalhamos com esses dados do diagnóstico e alguns textos de estudo (00905/01/10)

Entretanto, é mister salientar, conforme explicita o excerto abaixo, que a parcela de professores que participaram, é relativamente pequena, ainda que de alguma forma, aponte para um processo de participação por representatividade, isto pode sinalizar para algumas possibilidades, seja de que a adesão por parte dos profissionais – em especial os professores- não se realizou de maneira efetiva em função de um suposto desinteresse por parte destes (e isto independente da motivação). Ou ainda, que para os propositores do processo tal representatividade – ainda que tímida- fornecia o necessário, ou seja, uma participação que apesar de pequena garantisse a validação do processo, já que se tratava de algo já posto.

[...] a parte que não foi ideal é que uma porcentagem muito pequena de professores de sala de aula participou dessas atividades, então um percentual, digamos assim, de 1% de sala representam o Estado todo, então isso eu acho pouco, mas é melhor do que sem representação, porque [...] poderia ter sido um texto escrito só pela academia e encaminhado, houve uma representação de sala de aula, mas houve. (entrevista 01505/01/11 representante de equipe disciplinar)

Para registro, as etapas subseqüentes consistiam primeiro na sistematização das propostas curriculares por disciplinas, níveis e modalidades de educação, que deveriam ser amplamente discutidas; a ação que se pretendeu desdobrar na seqüência consistia num movimento de reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, convergente das discussões e análises acerca das Diretrizes Curriculares. Previu-se ainda uma etapa de avaliação e de acompanhamento dos processos de reformulação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (ARCOVERDE, 2003).

Ao cotejarmos esse quadro apresentado com as argumentações tecidas por profissionais levantamos outros elementos importantes para o que estamos tratando. No ano 2003 com a constituição dos departamentos pela Superintendência de Educação (SUED) foi iniciado um diagnóstico da situação da educação paranaense, a partir do qual, além de reiterar algumas posições já apresentadas, identificaram-se fragilidades importantes. Com base nesse diagnóstico foram realizados alguns eventos e vários encontros descentralizados. Importante destacar que os (então) Departamento de Ensino Fundamental –DEF- e Departamento de Ensino Médio –DEM- desenvolveram encaminhamentos diferentes, com conseqüências importantes tanto para o processo de reestruturação quanto para o(s) texto(s) que produziram²⁹. Segundo a assertiva auferida das entrevistas e que pode ser visualizado no excerto apontado por um representante das equipes disciplinares:

[...] cada um desses departamentos foi uma metodologia diferenciada, assim então, por exemplo, o departamento de Ensino Fundamental eu não vou saber te dizer quantos encontros eles fizeram, fizeram vários, mas eles trabalham com a metodologia do professor multiplicador então esses encontros em geral, regionalizados e centralizados, onde participavam representante de cada região do estado, por disciplina sempre com professores convidados das universidades que vinham pra dar curso ou pra trabalhar sobre um texto teórico, alguma coisa nesse sentido, pra reforçar mesmo o fundamento teórico desse professores, então alguns professores, não sei quantos que seriam responsáveis por multiplicar lá no seu núcleo, no seu município na sua região, a discussão que aconteceu ali, inclusive direcionar a discussão do texto que eles levavam daí ou volta pra base, para tentar fundir a totalidade dos professores. (entrevista 1305/01/10)

²⁹ Estamos nos referindo às versões preliminares e ao texto, propriamente dito, das Diretrizes Curriculares Estaduais.

No que respeita ao Ensino Médio, declara que:

[...] fez diferente até porque teve uma troca de chefia no meio do caminho, em 2004 quase na metade da discussão e aí ficou meio complicado. Tinha sido feito um diagnóstico em 2003 e quando trocou essa chefia o ensino médio ainda não tinha feito nenhum evento de conversa com os professores, então ele começa a fazer no final, outubro de 2005, mais alguns, [...] 2006 também, mas então, não havia os multiplicadores, esses encontros presenciais contavam com um número x de professores por disciplinas, que cada um de seu núcleo, uma conta que se faz com o número de professores por núcleo mesmo [...] os encontros tinham, sempre três dias, o primeiro momento [...] todo mundo junto, num grande auditório, em que se falava sobre o nível, Ensino Médio [...] e nos outros dois dias os professores eram divididos por disciplina e a discutir as disciplinas no nível então sempre com textos metodológicos. (entrevista 1305/01/10)

Considerando o que foi auferido a partir das entrevistas, especialmente tendo por base o excerto destacado, temos que o DEF, em linhas gerais, organizou seus encontros por região, docentes convidados das Universidades ministravam cursos para representantes dos professores de cada disciplina, estes por sua vez deveriam atuar como multiplicadores das discussões e análises que foram tecidas nos encontros. Ocorre que tal metodologia pressupõe algo, que a organização do trabalho nas escolas na atual conjuntura, não dispõe em abundância –sendo otimistas- que são os espaços de discussão coletiva, quando destacamos espaços, não estamos, em absoluto, desconsiderando as iniciativas localizadas de busca de estratégias, mas fundamentalmente a partir do que se tem garantido para o sistema estadual em sua totalidade, para isto basta um olhar sobre a disposição do calendário escolar e se observará as limitações e, por conseguinte um dos primeiros e talvez mais importantes entraves para a realização do processo democrático que se pretendia.

Outro ponto importante está na sistematização das contribuições dos professores, de acordo com o que pudemos apreender, os consultores que foram convidados se responsabilizavam em coadunar as reflexões tecidas durante o encontro, organizando inclusive, a partir dos tópicos que julgasse importante, embora a princípio, talvez este elemento não mereça destaque, ele foi uma variável importante durante o processo, pois incidia diretamente na organicidade do documento que se pretendia construir.

Já o DEM, encaminhou o processo de maneira bem distinta - um fator importante a ser mencionado, é que aconteceu uma troca de chefia durante o

processo inicial, como ficou explicitado no trecho extraído de entrevista— os encontros eram organizados basicamente em três momentos, no primeiro discutia-se elementos acerca do Nível, ou seja, acerca do Ensino Médio, e nos demais o foco era a disciplina. Embora a participação dos professores tenha se ampliado em termos numéricos, não atingiu nestes encontros a totalidade da Rede, de modo que reiteramos a observação feita com relação a este aspecto ao processo do DEF. À medida que se desenvolvia esse processo de discussão, os grupos que se envolveram nestes encontros foram diminuindo. No entanto, o DEM orientava a discussão bem como a sistematização das contribuições a partir de um direcionamento único em todas as disciplinas, conferindo-lhe melhor organicidade. Após os encontros as equipes disciplinares organizavam as contribuições que conseguiram levantar na forma de textos preliminares e os disponibilizava para as escolas na Semana Pedagógica seguinte, para apreciação e análise dos demais profissionais³⁰.

Com base no exposto é possível visualizar e inferir que a construção das diretrizes realizou-se em certa medida de forma deslocada, especialmente se considerarmos que a maior parte das disciplinas se repetem nos diferentes níveis. Um desdobramento importante disto está na construção de textos diferentes, um texto direcionado ao Ensino Fundamental e outro ao Ensino Médio, podendo inclusive levar a uma participação parcializada, já que mesmo que atue nos diferentes níveis, o professor fará opção por estudar e assim contribuir para um deles (a própria organização do processo colabora com isso, pois os momentos de discussão são organizados paralelamente), tal fator pode estar associado ao sentimento de desconforto e insegurança em relação, não só ao processo, mas e, sobretudo ao conteúdo exposto pela DCE. Podendo contribuir com o que levantamos em nossa problematização, sobre a participação dos professores, que poderia indicar para uma participação não efetiva, ou ainda, validadora de algo já posto. Em ambos os casos, comprometedora de sua materialização. O “desconforto” supracitado evidencia-se nas respostas dadas ao questionário, que utilizamos como instrumento de pesquisa, em que pese o fato de mais de 65% dos participantes indicá-lo em algum grau.

³⁰ Importante destacar que durante as Semanas Pedagógicas, realizadas no início de cada semestre letivo, eram convocados a participar todos os profissionais da escola. Entretanto, no que se refere a materialização e qualidade de tal participação, seria interessante um estudo específico, que neste momento não pode ser nosso foco.

Outro elemento de análise eleito por nós, está nos possíveis conflitos teóricos que pudessem ter permeado o processo de construção das DCE, o texto recebeu críticas no sentido de que usavam autores “que não dialogam”, críticas estas apontadas em especial pela academia, mas também por professores. E como resolver os possíveis impasses provocados pelos conflitos?

Ainda que alguns profissionais tenham sinalizado que tal problema não teria exercido influência importante, assertiva anunciada por boa parte dos profissionais, é mister destacar que num processo democrático esse aspecto, ou seja, esses processos de negociação, conflitos, consensos e correlação de forças, consubstancia-se no seu principal motor e em contrapartida em sua limitação. Concordamos com a assertiva de Dourado (2002, p. 156) para quem a idéia de gestão democrática pode ser entendida como:

[...] um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e da efetivação de canais de participação, de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas autoritárias que permeiam as relações sociais no seio das práticas educativas visando a sua transformação. [...] é a expressão de um aprendizado da participação, pautado pelo dissenso, pela convivência e pelo respeito às diferenças em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos. (grifos nossos)

Sublinhamos a expressão processo de aprendizado, porque indica exatamente o que defendemos, e certamente são os termos que nos permitem entender a complexidade do processo que nos propomos analisar.

De acordo com o que pudemos auferir, o direcionamento dado pela SUED indicava que os textos deveriam transitar pelas Teorias Críticas, já que a delimitação muito específica a partir desta ou daquela perspectiva poderia engessar o processo e em certa medida inviabilizá-lo. A própria seleção dos textos a serem discutidos nas escolas e nos encontros, de alguma forma imprimia o direcionamento que se pretendia. Entretanto este direcionamento, também contribuiu para certo desconforto no que se refere à participação dos professores, receosos de estarem participando apenas de um processo de validação de algo já posto.

Diagnosticado esse desconforto, foram criadas algumas estratégias no sentido de realizar o seu enfrentamento. A alternativa eleita foi a de envolver os professores, que constituíam os grupos mais diretamente envolvidos no processo de

discussão e construção, na organização e seleção das contribuições que vinham das escolas, a partir das reflexões suscitadas durante a semana pedagógica. Acerca disto, elegemos dentre os vários citados, o trecho relatado por um representante de uma equipe disciplinar:

Olha a participação foi muito, foi muito boa porque chegou o momento no começo havia certa resistência inclusive quando nós falávamos que íamos construir uma proposta de discussão de diretrizes de uma posição coletiva, de certa ironia até achando que isso não ia se efetivar mesmo, então até uma forma de resistência dos professores apesar deste início já de dúvida de desconfiança em relação a equipe de ensino, a secretaria paulatinamente assim nos encontros que passaram a ser de dois em dois meses, no mínimo 30 a 90 professores cada vez que se mexia no texto que era feito pela equipe de ensino aqui, havia uma reunião com um grupo de professores além no final do ano ir uma cópia preliminar para todas as escolas e que todo mundo podia ler e indicar materiais (entrevista 00905/01/10)

Segundo o que apuramos os materiais com as contribuições das escolas, eram organizados pela SEED por NREs e levados aos grupos de trabalho, lá os próprios professores, faziam a seleção do material e organizavam as contribuições. Tal seleção fazia-se necessária, pois algumas indicações que chegavam não podiam ser aproveitadas, dada a sua “natureza”. Apostou-se na possibilidade de que esses professores ao perceberem que as indicações feitas pelas escolas, eram de fato lidas e “consideradas” para a construção das diretrizes, pudessem disseminar isso em suas escolas e regiões e assim colaborar para resgatar e até mesmo construir um sentimento de confiabilidade no processo. Destaque aqui para a necessidade de participação e confiabilidade dos profissionais em relação ao processo, ou seja, a SEED, apesar da posição estratégica na relação de poder necessita da “adesão” dos profissionais, sob pena de não lograr êxito em sua empreitada. Segundo o que pudemos depreender, a estratégia acima descrita apresentou bons resultados, pois a “participação” que se desenvolveu a partir das semanas pedagógicas seguintes, ou dos grupos de trabalho, apontou mais empenho por parte dos profissionais, consolidado em especial pelo material que remetiam à SEED em resposta às reflexões suscitadas pela mesma.

Ainda sobre este assunto cabe destacar o que foi apontado por um professor:

O que eu percebia também era certa recorrência nas questões, por exemplo, a gente tinha a semana pedagógica em janeiro a gente respondia uma série de questões, alguns documentos falava escrevia sobre esses documentos e entregava, em julho quando a gente voltava das férias a gente recebia outras atividades na semana pedagógica, eu sentia certa recorrência nas questões e o que eu pensava era, olha esse pessoal da secretaria não leu o que eu escrevi, eles pegaram os documentos não deram conta de ler. Estão mandando a mesma atividade de novo. (entrevista 01805/01/11)

No ano de 2006 após o diagnóstico da construção deslocada dos textos das diretrizes, foram dirigidos esforços para a sua integração – os Departamentos foram unificados, o DEF e o DEM formaram Departamento de Educação Básica DEB. Não que tal encaminhamento tenha sido necessariamente decorrente de discussão e convencimento sobre sua “melhor adequação”, até porque o que se estruturou talvez não tenha sido uma propriamente uma integração dos dois departamentos, mas, a hegemonia de um sobre o outro, sinalizando mais uma vez para a influência das relações de poder no direcionamento das ações no interior da ossatura material do Estado.

Diferentes variáveis atrelavam-se a esta questão da constituição dos departamentos, com destaque para o resultado do próprio encaminhamento diferenciado, que desembocou na organização de textos que, em certa medida, não se articulavam. Um importante direcionamento foi o de partir de uma estrutura única para a construção dos textos, a semelhança do que fora feito pelo DEM, cuja estrutura se manteve. Assim, as análises e constituição do texto deveriam conter o histórico da disciplina, os fundamentos teóricos metodológicos, os conteúdos estruturantes, o encaminhamento metodológico e a avaliação. A nova versão que se estruturaria a partir de tal direcionamento, contou com a participação de diversos consultores, representantes de Instituições de Ensino Superior – IES - paranaenses e de outros estados da federação. Uma comissão interna foi criada, na intenção de conferir mais organicidade ao texto e a fim de padronizar os aspectos de natureza mais técnica como a escrita, por exemplo.

Não dissonante ao processo de construção, merece destaque o processo inicial de implementação das DCE, até porque esse início se articula com sua construção propriamente dita, já que a partir dele novos elementos foram sendo incorporados, redimensionando a sua estruturação. Como qualquer outro processo de implementação, as DCE contaram ainda com projetos de apoio como o Folhas, o

Livro Didático Público; o Objeto de Aprendizagem Coletivo – OAC- e os Grupos de Trabalho em Rede - GTR³¹.

Queremos dar destaque, entretanto, no que se refere ao processo de implementação, ao DEB Itinerante, que consiste na saída dos técnicos da Secretaria, os que compõem o Departamento de Educação Básica (DEB) e também os que compõem a Coordenação de Gestão Educacional (CGE), para a intervenção direta, respectivamente, com os professores e pedagogos em cada um dos NREs, tal ação pretendia abranger a totalidade dos professores, organizados por disciplina.

O DEB Itinerante foi a grande conquista do fim do ano passado então assim, essas ações que sobre as quais a gente ta conversando a gente chegou isso sempre num conjunto. O DEB Itinerante é um sucesso a medida que o departamento de educação Básica vai ao professor vai ao seu lócus então é importante para o professor que nós vamos levando todo esse conjunto de informações trabalhando tudo isso com ele. Mas, é importante pra nós aqui na secretaria porque a medida que nós vamos ao lócus do professor, no seu ambiente de trabalho, as suas condições a gente aprende muito, e isso claro é um reflexo na concepção das nossas políticas, nossa metodologia de trabalho, é no conhecimento que nós temos o que é realidade do professor das escolas do Paraná inteiro, isso muda muito atrás de uma concepção atrás de uma dinâmica de trabalho que espera certo idealismo você ta propondo política sem conhecer o professor idealizando esse professor (entrevista 01405/01/11 representante de equipe disciplinar).

Importa-nos destacar, que os professores pedagogos (essa é denominação do cargo atualmente na SEED) participaram dos DEB Itinerantes, organizados com seus pares, ou seja, compunham um grupo específico com intervenção realizada pela CGE, neste caso específico, a interação com o departamento responsável pela reestruturação das DCE se dá de maneira indireta. Um aspecto importante a ser destacado é que nas escolas, as semanas pedagógicas e todos os processos de análises e reflexões são, em certa medida, coordenados pelos pedagogos, esta categoria, no entanto, não tem representatividade no DEB, ou seja, não tem participação direta (por meio de representatividade como os professores das diferentes disciplinas) na equipe que coordena o processo de reestruturação em âmbito estadual, dado, no mínimo,

³¹ Ver informações a respeito destes programas no site: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

curioso, que suscita o questionamento: por que prescindir da representatividade desta categoria, no âmbito destacado?

Cabe sublinhar que o DEB Itinerante trata-se de uma ação importante para a disseminação e respectiva construção das DCE com característica bastante complexa e por que não ousada, afinal, pretende estabelecer o diálogo “direto” entre a SEED e os professores, e fundamentalmente, um processo de “mão dupla”, pois ao estabelecer esta proximidade da SEED com o professor, permite a contrapartida, o acesso ao professor em relação à mantenedora, possibilita que este confronto o que está expresso no discurso “oficial” com o que se materializa na realidade escolar.

Não queremos dizer com isto, que tais perspectivas sejam totalmente diversa, mas destacamos que os desdobramentos de uma ação ou uma política, assume contornos divergentes e até antagônicos, especialmente em função da existência de variáveis decisivas, que dado o distanciamento das mantenedoras, dificultam a visibilidade destas, do que podemos ressaltar a valiosa “possibilidade de” contribuição de uma política desta natureza. Já que, estrategicamente falando, “garante” aos profissionais “um lugar ao sol” no jogo da correlação de forças.

Trata-se ainda, de uma política de logística bastante expressiva – com um custo financeiro à sua altura³² - que no mínimo indica uma vontade política no sentido da materialização do que está sendo proposto pelas DCE e, sobretudo aponta a importância que tal projeto assume no atual cenário político educacional do estado.

Reiterando o que apresentamos como fundamento para nossas análises, de que o currículo e aqui mais especificamente as diretrizes curriculares consubstancia-se numa forma de mediação das políticas educacionais, e sobre a relação entre mediação e educação é importante destacar as contribuições de Cury (2000), segundo este autor a mediação supera a relação de causa, já que entendida a partir de uma relação dialética.

E ainda, do ponto de vista teórico, podemos ressaltar a contribuição de Ciavatta (2001 p. 136) segundo quem, a mediação caracteriza-se por processos mais complexos, que ampliam e superam o nível da aparência. Considera, ou melhor, depende dos fenômenos, dos sujeitos envolvidos e das relações que se

³² Aspecto que apesar de sua grande importância não pretendemos discutir neste trabalho.

articulam numa determinada totalidade social. É uma visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como ser situada no tempo e no espaço, isto é, na sua contextualização histórica.

Ou seja, como mediação das políticas educacionais é possível situar as diretrizes curriculares enquanto a expressão de uma forma de compreensão, situada no tempo e espaço, a partir da relação geral/singular, depreendemos assim, que esse processo explicita a importância e o lugar que o aparelho educacional ocupa na atual conjuntura estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha e delimitação de um fenômeno e, sobretudo, a sua compreensão, pode ser apreendida a partir de elementos que estão circunscritos em um contexto e emergem com base na dinâmica histórica. Em que elementos precedentes interferem o curso de ação de elementos posteriores dinamicamente, relacionando-se mutuamente, afinal, nada irrompe do nada, a humanidade e todo o seu arcabouço cultural não são destituídos de pressupostos, ao contrário assentam-se no corolário da construção histórica.

A partir de nosso esforço em resgatar o processo de construção das diretrizes curriculares estaduais no sentido de fazer o enfrentamento da temática central motivadora de nossa pesquisa, qual seja, se este processo de constituição pode ser entendido como coletivo ou se corresponderia simplesmente a “pedaços justapostos oriundo de um pseudo consenso entre os atores envolvidos, poderíamos destacar que apesar das limitações enfrentadas, o processo de construção das DCE, expressou em termos gerais uma aproximação ao processo democrático possível no atual momento histórico e, sobretudo indicou um importante caminho de superação a ser trilhado.

Cabe ressaltar que não nos importa classificar maniqueisticamente o processo, mas levantar elementos importantes para a sua compreensão e conseqüentemente, aspectos norteadores para tomada de decisão, que defendemos seja democrático, cujo desdobramento implique em assumir coletivamente o projeto de educação. Em que pese a responsabilidade de cada profissional, em especial na necessidade de assumir a autoria de ação no plano individual e coletivo, do particular ao geral, ou seja, exercer o estabelecimento de correlação de forças possível a cada envolvido. Lembrando que esta condição não é simplesmente dada ao sujeito mas em certa medida forjada por ele em uma ação de recíproca influência, ainda que um dos lados esteja submetido ao outro, é a partir do estabelecimento dessa correlação que se deriva a impressão e conseqüentemente o exercício político.

Ainda que essa “abertura” democrática ou essa convocação à participação aos profissionais da educação neste processo de reconstrução curricular, ao mesmo modo que possa indicar a ausência a priori deste tipo de

encaminhamento, e apesar de todas as variáveis cerceantes, expressa sobremaneira uma possibilidade para que fortaleçamos o processo democrático, que precisa ser praticado cotidianamente e em diferentes níveis de decisão, enfim, esperamos que se constitua tão presente em nossas ações e por isso torne um componente do habitus durável.

Apesar desse viés positivo, não podemos deixar de ressaltar alguns elementos que sugerem e em certa medida, reforçam a assertiva central de nossa pesquisa sobre a construção coletiva e com efeito a participação dos profissionais como mera validação de algo já posto. Destaque para os limites impostos pela própria organização da SEED quando na oportunização da participação, foco ainda nos elementos motivadores do processo e sobretudo o contexto político do qual emerge e se desenvolve. E talvez, evidenciado ainda, sobre a forma de lidar com a diversidade decorrente dos conflitos teóricos, como se o consenso irrompesse de maneira natural.

Há que se fazer um destaque, pois um trabalho coletivo não é aquele em que opiniões são harmonicamente organizadas e sistematizadas em um programa de trabalho, tampouco pedaços justapostos oriundos de um pseudo consenso entre os “atores” pedagógicos mas, substancialmente o fruto do trabalho, pesquisas, discussões, contradições, enfim, fruto de uma dialética constante da práxis, que é conquistada cotidianamente através de desequilíbrios, divergências, convergências.

O estudo que aqui foi apresentado reflete tão somente o esforço de sistematização de um trabalho, é neste sentido a representação de algo e não ele mesmo. Tal observação é fundamental, pois como destaca Sobriño(1996) a representação não é, mas representa algo, e se representa, está ligada e, portanto condicionada à consciência e à análise que dela for feita.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel (org.) Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 2000.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Reformulação curricular no Estado do Paraná – um trabalho coletivo**. In: PARANÁ- SEED. Caderno: Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná. Curitiba, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Lisboa/Portugal, 2006.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. PEDEX: São Paulo, 1994.
- BLOOM, Benjamim ET al. **Taxonomia e Objetivos Educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 48p.
- BRASIL. (1996) **Lei 9.394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248,23/12/96, pp. 27.833-27.841.
- BRASIL. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRINHOSA, Mário César. **A função Social e Pública da Educação na Sociedade Contemporânea**. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) Globalização, Pós Modernidade e Educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDB; Caçador, SC: UNC, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ClAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (orgs) Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A Gestão Democrática e a Construção de processos Coletivos de Participação e Decisão na Escola**. In: AGUIAR, M. A; FERREIRA, N. S. C. (Org.) Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional. Campinas: São Paulo, Papirus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

GORNI, Doralice Paranzini. **A Reestruturação do Ensino Fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil: retrospectivas e perspectivas**. Londrina: EDUEL, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Capitalismo Trabalho e Educação**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível**. In: FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto (org.) Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. Campinas: Autores Associados, 2002.

KRAWCZYC, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2008.

MANZINI, Eduardo J. **Considerações Sobre a Elaboração de Roteiro para Entrevista Semi-estruturada**. In: MARQUEZINI, M.C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org) Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: EDUEL, 2003. (p. 11à 25).

MARTINS, Ligia Márcia. **Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências**. In: DUARTE, Newton. Crítica ao Fetichismo da individualidade. (org.) Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **“Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista”**. In: BARATA-MOURA, J. CHITAS, E.; MELO, F.; PINA, A. Marx & Engels: obras escolhidas. Tomo I. Lisboa, Portugal: “Avante!”, Moscovo, URSS: Progresso, 1982.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONLEVADE In: BRZEZINSKI, Iria. (et al) **LDB Interpretada: olharem se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

NAGEL, Lizia Helena. **O Estado Brasileiro e as políticas educacionais dos anos oitenta**. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

NORONHA. Olinda Maria. **O Público e o Privado: teorias e configurações nas práticas educativas**. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA, T. M. T. (org.) O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: 1990.

PARENTE, José Filho. **Planejamento Estratégico na Educação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

PINTO, José Marcelino de Resende. **Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)**. Educ. Soc., set 2002, vol 23, nº80, p.108 à 135.

PLATT, Adreana Dulcina. **Formação Humana: Currículo para o desenvolvimento humano**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2005. (paper)

PLATT, Adreana Dulcina . **A Ressignificação do Processo de Avaliação em Perspectiva ao Pleno Desenvolvimento Humano**. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional “Educação e Filosofia”, Marília, SP: UNESP/Campus de Marília, junho/2006 (divulgação em CD-RW).

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada**. In: DUARTE, Newton. Crítica ao Fetichismo da individualidade. (org.) Campinas: Autores Associados, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Artmed 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O público e o privado na história da educação brasileira**. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da. (org) O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, Histedbr, Unisal, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 7 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

B. SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar Currículo e Didática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Teresa Roserley N. da. Influências **Teóricas no Ensino e Currículo no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisas. São Paulo (70), agosto 1989. (5 – 19),

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. G. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC: Florianópolis, v23, 9.427 – 446, 2005.

SOBRIÑO, Encarnación. **Ideologia e Educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

URZÚA, Raúl; PUELLES, Manuel de. **Governabilidade Democrática e dos Sistemas educacionais**. In: Cadernos de Pesquisas. N.100 p. 3, março, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e Política Social na Década de 90**. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA

Reestruturação Curricular no Paraná: o Currículo como processo de mediação das políticas educacionais.

Justificativa e objetivos da Pesquisa: neste estudo, pretendemos investigar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, e mapear os princípios teóricos que nortearam as ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) para, desta forma, investigar a configuração dos currículos das escolas, levantando as consonâncias e dissonâncias em relação às Diretrizes Curriculares do Estado. A relevância de tal abordagem se sustenta na constante necessidade de análise do processo pedagógico que se materializa cotidianamente nas escolas, cujo pólo centra-se no currículo desenvolvido. Assim temos como objetivos:

Resgatar o processo de construção das Diretrizes Curriculares do Estado (DCE) junto à SEED, Núcleos Regionais de Educação (NREs) e do Currículo das escolas;

Identificar os princípios teóricos que nortearam as ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED);

Investigar a configuração dos currículos das escolas e levantar as consonâncias e dissonâncias em relação às DCE;

Estabelecer relações entre o envolvimento dos sujeitos no processo de construção das diretrizes com sua efetivação nas escolas.

Procedimentos a serem utilizados: este estudo terá como encaminhamento a análise e levantamento bibliográfico e documental. Coleta de informações por meio de entrevistas semi-estruturadas e questionários, cujo tratamento será feito por meio de análise interpretativa.

Desconfortos e riscos: prevemos que este estudo não acarretará nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes.

Benefícios esperados: esta pesquisa visa colaborar com o constante exercício de análise que é imprescindível à práxis pedagógica, e que esperamos possa contribuir para a promoção de uma discussão teórica que substancie a reflexão dos profissionais que estão direta e ou indiretamente envolvidos com a educação, em especial a educação formal escolarizada.

Confiabilidade do estudo: os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos aos participantes que poderão deixar de colaborar com o estudo, em qualquer momento que desejarem.

CONSENTIMENTO:

Eu (nome e função), _____

_____,
após ter lido e entendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Pedagoga Marci Batistão, concordo voluntariamente em participar do mesmo.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do(a) participante

Eu, Pedagoga Marci Batistão, declaro que forneci as informações referentes ao estudo.

_____ Data: ____/____/____
Marci Batistão Entrevista () S () N () P ____

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

a) Como foi o processo de reestruturação das DCE?

- Quando se iniciou e como foi o processo de reestruturação das DCE?
- Quais os aspectos centrais que foram diagnosticados?
- Qual foi o passo seguinte?
- Qual foi a frequência desses encontros? E quem participou deles?
- Quais critérios foram utilizados para a escolha ou definição desses profissionais?
- Quem são esses profissionais? É possível o acesso a eles?
- Como você avalia a participação deles na construção das DCE?
- As escolas municipais participaram? De que maneira?
- Como você avalia a participação dessas escolas?
- Quais dinâmicas foram utilizadas nas reuniões e encontros?
- Há registro dessas reuniões: vídeos, textos, anotações etc.? Qual a possibilidade de acesso a esses materiais?

b) Como foi a participação da SEED (ou NREs), na sistematização da versão preliminar?

- Como era feita a devolutiva desses encontros à SEED?
- Na SEED, qual a dinâmica que se seguia?
- A sistematização do texto ficou a cargo de quem?
- Como foi a participação dos NREs?
- Algum se destacou quanto à participação ou omissão?

c) Como e quando foi feito o retorno às escolas?

- Como foi a participação das escolas nesta etapa? Efetiva?
- Alguma(s) escola(s) se destacou na participação ou omissão?
- Como você avalia a participação dos professores na construção das DCE? Com efeito, como você avalia a

participação das escolas?

d) Como ocorreu a organização dos dados que vieram das escolas?

- Como a SEED estruturou o texto, considerando os possíveis conflitos teóricos?

e) Com relação à linha teórica, como se chegou a perspectiva adotada? E qual é ela?)

- O processo de definição foi muito conflituoso?
- Qual a visão proposta pela DCE de: ser humano? Sociedade? Educação? Função social da escola?
- Em relação ao Currículo de 1990, há coerência quanto aos pressupostos teóricos?

f) O que foi ou está sendo feito em relação à versão definitiva da DCE?

- Como a SEED tem encaminhado a implantação das DCE?
- Quais foram as principais políticas educacionais implementadas para viabilizar a construção e implementação das DCE?
- Tem algum aspecto importante em relação às DCE que você gostaria de destacar?