

**A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM MINAS GERAIS: O
PROJETO VEREDAS NA ESCOLA SAGARANA (1999-2002)**

Por

PAULO ROBERTO OLIVEIRA DIAS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES

**Tese de Doutorado
apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial
para a obtenção do Grau de
Doutor em Educação.**

**RIO DE JANEIRO
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Alice Casimiro Lopes, pela reconhecida competência nas contribuições incorporadas neste trabalho e pelo apoio pessoal prestado quando a tarefa parecia muito difícil.

À Prof^a. Ana Maria Vilella Cavaliere, Coordenadora da Pós-graduação em Educação da UFRJ, por todo empenho dedicado nos trâmites legais e pelas sugestões oferecidas no meu Exame de Qualificação.

À Prof^a. Edil Vasconcellos Paiva, de quem tive a oportunidade de ter sido aluno num período letivo na UERJ; de quem tive a oportunidade de receber uma leitura rigorosa dos capítulos no Exame de Qualificação.

Às Prof^{as}. Márcia Serra Ferreira e Maria de Lourdes Rangel Tura pelas críticas e sugestões apresentadas durante a defesa desta tese.

Aos colegas do Departamento de Administração Escolar (ADE) da Universidade Federal de Juiz de Fora, com especial dedicação ao Prof. Rubens Luiz Rodrigues pela atenção e disponibilidade demonstradas durante os diversos momentos de desenvolvimento deste trabalho.

A todos os alunos que tive durante minha experiência docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT) e aos alunos do Ensino Superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Federal de Juiz de Fora.

A CAPES/PICDT pela bolsa de estudos que me auxiliou nas inúmeras viagens entre Juiz de Fora e a cidade do Rio de Janeiro.

Aos amigos de espaços e tempos diferentes por compreender as ausências e por suportar minhas discussões acadêmicas.

Aos meus filhos, Felipe Dias e Juliana Dias, que souberam participar desse momento importante da minha vida.

Ao amigo e companheiro, Eduardo Ferreira da Costa, pelo apoio, pela torcida e pela atenção nos momentos de dificuldades e de alegria.

RESUMO

Este trabalho tem como foco principal analisar as mudanças curriculares constituídas pelo Projeto Veredas, uma Política de Currículo elaborada e implementada no período de 1999-2002 no estado de Minas Gerais. Para tanto, estabelecemos como princípio teórico-metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas Stephen Ball, no qual é evidenciada a importância da inter-relação de contextos (de influência, de produção do texto e da prática) e são valorizadas as relações global/local, demonstrando que toda política está sujeita à interpretação e recriação na política original. Como recurso empírico, a pesquisa foi realizada pela análise de documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) para execução do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

No entanto, algo de diferente havia ocorrido nesse processo na medida em que os profissionais da educação do estado foram convidados a participar dessa construção. Disso decorreu nosso interesse por tornar como objeto de estudo a Política Curricular do estado de Minas Gerais a partir da denominada Escola Sagarana (nome escolhido pela equipe de governo para representar essa reforma educacional) tendo como objetivo analisar o Projeto Veredas nessa Política Educacional e seus desdobramentos nos manuais de orientação para sua execução enquanto projeção de uma Política Curricular. Tal escolha justifica-se pela forma como essa política foi elaborada e pela nossa participação direta em dois programas executados. Um voltado para Formação de Professores das redes públicas, em nível superior, na modalidade Ensino a Distância – o Projeto Veredas – e o outro voltado para aferição do aprendizado em alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – o Projeto Simave – Sistema Mineiro de Avaliação Escolar.

Os principais achados apontam que a reforma educacional do estado de Minas Gerais para o período de 1999-2002 (Escola Sagarana) apresentada nos documentos produzidos pela esfera de poder (SEE/MG) e legitimados pela consulta realizada nas bases (Fórum dos Educadores Mineiros) vinculou os resultados desse investimento na formação dos professores ao melhor desempenho dos sistemas públicos de Educação do estado; defendeu um modelo de currículo baseado em competências, com finalidades recontextualizadas dos interesses do contexto de influência (global/local); manteve o sentido de atuação do estado como regulador e auditor das atividades ligadas ao ensino; impôs, através do discurso legal, a importância da participação dos professores nesse processo de reforma como forma de assegurar sua inserção no mundo do trabalho que, em tempos de globalização, está produzindo finalidades sociais de adaptação a contextos sempre novos no qual o sujeito deve se inserir.

No desenvolvimento desta tese, procuramos levantar questões sobre a produção de Políticas Curriculares, defendendo os princípios dessa produção no entorno das idéias relacionadas com os aspectos que admitem, na produção dessas políticas, a inter-relação entre os contextos, a recontextualização desses discursos nos múltiplos contextos, numa perspectiva distanciada de modelos envoltos por idéias prescritivas, homogeneizadoras e centralizadas.

ABSTRACT

The main objective of this paper is analysing the curricular changes constituted by Veredas Project, a Curriculum Policy that was elaborated and established in 1999- 2002 period in Minas Gerais state. In order to it, we determined the Stephen Ball's Policy Cycle analysis as theoretical and methodological principle, in which the importance of interrelation of contexts (of influence, of text production and of the practice) is evidenced and global/local relations are valorized, showing that every policy has a propensity for interpretation and re-creation from original policy. As empirical resource, the research was done by analysing documents made by Education Department of Minas Gerais State (SEE/MG) to Veredas Project execution – Teachers' Superior Formation.

However, something different had happened to this process while professionals of education of this state were invited to participate in this construction. Since then, our interest in studying Curricular Policy of Minas Gerais state from called Sagarana School (name chosen by the group of the government to represent this educational reform) appeared, being our goal analysing Veredas Project in this Educational Policy and its consequences in orientation manuals for its execution as a projection of a Curricular Policy.

This choice is justified by the manner as this policy was elaborated and by our direct participation in two executed programmes. One that has the goal of public net Teachers' formation, on superior level, through Distance Education – Veredas Project- and the other related to checking the apprenticeship of students of Primary Education and High School (secondary education) – Simave Project – Minas Gerais' System of School Evaluation.

The main findings show that the educational reform of Minas Gerais state for 1999-2002 period (Sagarana School)- presented in documents made by Education Department of Minas Gerais State (SEE/MG) and that were legitimated by analysis of basis (Minas Gerais' Educators Forum)- linked the results of this investment in teachers' formation to the best performance of education public systems of this state.

Besides, this educational reform supported a pattern of curriculum based on competences, through recontextualized purposes from interests of influence context (global/local); it maintained the action sense of state as controller and auditor of activities related to teaching; it imposed , through legal discourse, the importance of teachers' participation in this reform process following a perspective as a way to assure their insertion in the labour world that, in times of globalization, is producing social purposes of adaptation to new contexts in which the individual should insert himself .

In developing this thesis, we posed questions about Curricular Policy production , supporting the principles of this production of ideas related to aspects that, in this policy production, admit the interrelation between the contexts and the recontextualization of these discourses in multiple contexts, different from patterns of prescriptive homogenizer and centralized ideas.

SUMÁRIO

	Pág.
Introdução	09
1. Contexto das Políticas Educacionais	19
1.1 – Ciclo de Políticas	34
2. Os Estudos de Políticas Curriculares: o que se tem escrito no Brasil.	51
3. O Contexto da Política Curricular em Minas Gerais: Escola Sagarana	73
4. Análise da Política Curricular: Projeto Veredas	88
5. Conclusões	127
Referências Bibliográficas	134

Introdução

A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Stephen J. Ball, 2001

No âmbito da complexidade dos fenômenos educacionais brasileiros, a discussão sobre currículo, na agenda das políticas para a Educação de diversos governos, tem sido posta como carro-chefe de reformas visando, segundo esses mesmos governos, contribuir para reverter os baixos índices de aproveitamento escolar e para qualificar melhor a formação docente, dentre outras ações. Dessa forma, tem-se produzido a vinculação entre educação e interesses do mercado num mundo globalizado. Essa centralidade, inclusive, nos possibilita compreender essas reformas curriculares como se fossem a própria Política Educacional como um todo, na medida em que as ações praticadas envolvem-se com mudanças, de maior relevância, nas Políticas Curriculares. Amparado pela literatura que tem tratado da história do pensamento curricular no Brasil (Lopes e Macedo, 2002; Moreira, 1990; Domingues, 1988), sabemos que essa aproximação requer cuidados nos enfoques e, principalmente, na forma de abordagem utilizada, objetivando entender os movimentos de constituição das Políticas Educacionais e sua relação com as Políticas Curriculares e vice-versa. Conforme apontam produções científicas dessas áreas do conhecimento, trata-se de campos com objetos de estudo distintos, mas não excludentes entre si. Talvez, possamos dizer que,

no caso das reformas educacionais brasileiras, em função do conjunto de ações envolverem-se mais destacadamente com as Políticas Curriculares, as mudanças decorrentes das Políticas Educacionais propiciem o entendimento de que ambas as políticas lidam com o mesmo objeto de estudo ou mais provavelmente dizer que a Política Educacional tenha se constituído utilizando-se das Políticas Curriculares.

Embora esse debate não seja nossa prioridade neste trabalho, torna-se pertinente iniciar nossa reflexão atentando para esse fato haja vista que a experiência de reforma educacional ocorrida no estado de Minas Gerais para o período de 1999-2002 desenvolveu-se no entorno dessa compreensão, ou seja, a Política Educacional foi traçada com foco na Política Curricular. É importante ressaltar que nossa atenção centrou-se nos procedimentos da construção e implantação dessa Política Educacional no âmbito da Secretaria de Educação do Estado - SEE/MG. Em relação à construção, foram utilizados dois mecanismos de ação: um, em primeira instância, na qual os profissionais da Educação do estado foram envolvidos para discutir problemas e prioridades a serem encaminhados pelo próximo governo estadual e o outro, em segunda instância, pela realização de um diagnóstico acerca das práticas em desenvolvimento nas escolas a partir das deliberações do governo anterior, tais como a organização do tempo escolar através de sistema de ciclos, programas de aceleração da aprendizagem, entre outros. Tomadas essas decisões, o governo, então, apresentou a proposta de Política Educacional com centralização das ações mais voltadas para as Políticas Curriculares.

No entanto, algo de diferente havia ocorrido nesse processo na medida em que os Profissionais da Educação do estado foram convidados a participar dessa construção. Disso decorreu nosso interesse por tornar como objeto de estudo a Política Curricular do estado de Minas Gerais a partir da denominada Escola Sagarana (nome escolhido pela

equipe de governo para representar essa reforma educacional), tendo como objetivo analisar o Projeto Veredas nessa Política Educacional e seus desdobramentos nos manuais de orientação para sua execução enquanto projeção de uma Política Curricular. Tal escolha justifica-se pela forma como essa política foi elaborada e pela nossa participação direta em dois programas executados, um voltado para Formação de Professores das redes públicas, em nível superior, na modalidade Ensino a Distância – o Projeto Veredas – e o outro voltado para aferição do aprendizado em alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – o Projeto Simave – Sistema Mineiro de Avaliação Escolar.

O Projeto Veredas, realizado a partir da reivindicação dos professores, tinha como intenção, do ponto de vista governamental, atender a dois objetivos ao mesmo tempo: cumprir uma suposta exigência estabelecida em lei quanto à formação de professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental sem nível superior, segundo a qual, conforme apontado pelo texto legislativo nacional (LDB nº 9394/96) até 2007 todos os professores brasileiros, independentemente do nível de atuação deverão ser graduados. Igualmente buscava criar o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica nos moldes do projeto de avaliação implantado do país, no caso o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, estabelecendo, para disso, a parceria com o Ministério de Educação francês no sentido de tornar o mecanismo de avaliação menos autoritário na utilização de seus resultados.

Nesse sentido, pretendia-se que a divulgação dos resultados alcançados pelos alunos não se constituísse como mecanismo de disputa entre as escolas. Estudando o projeto, tivemos a oportunidade de verificar que, de fato, o Sistema Educacional Francês difere do Sistema de Avaliação brasileiro, sobretudo pelo fato de naquele sistema registrar-se a participação do professor não apenas na elaboração das questões,

mas também na correção dos dados obtidos. Tal procedimento contribui para que se proceda a uma revisão nos índices de aproveitamento escolar considerados inadequados.

Entretanto, ao vivenciar os projetos implementados em Minas Gerais, não percebemos a similitude com o Sistema Francês na medida em que a participação da escola e dos professores não se dera conforme fora apregoado nos textos governamentais, demarcando certo distanciamento entre o procedimento adotado pelo governo anteriormente (participação efetiva dos profissionais da educação do estado) e o desenvolvimento dos programas (obrigatoriedade de participação de acordo com as orientações de natureza oficial). No caso de Minas Gerais, os projetos foram definidos pela Secretaria de Educação do estado e implantados de acordo com suas diretrizes operacionais num movimento que costuma ser denominado “de cima para baixo”. Os possíveis problemas decorrentes de suas execuções parecem-nos que desconsideraram as críticas e sugestões do contexto local como lugar capaz de reinterpretar essas ações políticas.

O marco principal desse processo de reforma educacional teve início antes mesmo da confirmação dos resultados da eleição ocorrida em 1998 para governadores estaduais. Para tanto, o então candidato ao governo desencadeou sua estratégia de articulação utilizando-se de um encaminhamento no qual defendia a elaboração da reforma baseada num levantamento de dados tendo como objetivo mapear os problemas e as prioridades educacionais apresentadas por profissionais da educação mineira e comprometendo-se a incorporar as propostas e os encaminhamentos sugeridos à futura política da Secretaria de Educação do estado. Empossado no cargo, o governador Itamar Franco manteve o compromisso, pelo menos em termos de discurso, com as propostas contidas no documento intitulado - Carta dos Educadores Mineiros – resultado dos encontros dos quais ele havia participado. Dessa forma, deu prosseguimento à estratégia

de reforma sob a idéia de que colocaria a educação de Minas a serviço da coesão social e da participação democrática, empenhada no desenvolvimento humano e na construção da cidadania.

De fato, esse tipo de procedimento para implantação da reforma educacional no estado por esse governo, distanciava-se dos encaminhamentos adotados por outras gestões. Isso incentivou ainda mais nosso interesse por investigar essa Política de Educação, especialmente no que se referia às propostas curriculares oficiais e pelo permanente incentivo à participação dos profissionais da Educação ampliando, no nosso ponto de vista, a importância desta pesquisa para a área de Currículo. A partir desse contexto, pudemos estabelecer a seguinte hipótese: se o governo estadual incorporou a participação dos Profissionais da Educação nesse processo, as questões que dizem respeito às especificidades locais foram incluídas nas políticas globais estabelecidas, logo apresentam mesclas de interesses e marcas tanto locais quanto globais.

Por isso, destacamos como nosso objeto de estudo nesta pesquisa a Política Curricular do estado de Minas no âmbito da Escola Sagarana (1999-2002) com a perspectiva de defender as questões que poderiam ser incluídas nessa análise, quais sejam: a rejeição pela separação entre a formulação e implementação desse processo político; a interpretação que os profissionais que atuam na prática fazem ao relacionar os textos da política à prática; a inter-relação entre os contextos de influência, de produção do texto e o contexto da prática; a compreensão de que pelo fato de as políticas curriculares serem processos de negociação complexos, os textos produzidos nesses contextos, sejam escritos ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa justifica-se pela reduzida presença de trabalhos que valorizem as relações global/local, demonstrando que pelo fato de toda

política estar sujeita à interpretação e recriação, a política é capaz de produzir efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para tanto, trabalharemos com a perspectiva teórica desenvolvida por S. Ball (1995, 1999, 2001, 2004) com as idéias sobre o Ciclo de Políticas, uma vez que a referida abordagem nos permite uma análise crítica e contextualizada de programas e Políticas Educacionais, através da articulação entre o macro e micro-contextos.

Entre as questões que orientam esta pesquisa, destacamos algumas que se colocam em torno das idéias formuladas por Ball e que têm como objetivo explicitar como os contextos poderiam ser explorados admitindo-se a compreensão do Ciclo de Políticas, permitindo-nos analisar as fases de elaboração e suas implicações enquanto projeção de uma Política Curricular. Para tanto, tornou-se indispensável, também, à sugestão de questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Políticas apresentadas por Mainardes (2006) como possíveis desdobramentos em pesquisas que estejam envoltas com essas preocupações: *Contexto de influência* - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? No desenvolvimento do discurso dessa política é possível observarmos a configuração de diferentes versões da mesma (conservadora, progressista)? Existiam influências globais, nacionais ou locais operando como contexto macro da formulação dessa política? ; *Contexto de produção dos textos* - Quando se iniciou a construção do texto dessa política? Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto dessa política? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Como o texto da política foi construído? Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? ; e, *Contexto da prática* - Como a política foi recebida? Como foi sendo implementada? Como os profissionais interpretaram os textos? Houve mudanças, alterações e adaptações do texto dessa

política para sua concretização? Houve variações no modo pelo qual o texto foi interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? Os profissionais envolvidos na implementação tiveram autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas? Houve contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores dessa política? O contexto da prática influenciou o contexto da produção do texto dessa política?

Considerando essa teia de relações que envolvem a questão sobre as Políticas Curriculares, bem como a norma legal que lhe dá suporte através da Escola Sagarana, esta pesquisa pretende analisar os desdobramentos nos Manuais do Projeto Veredas enquanto projeção de uma Política de Currículo. Para tanto, consideraremos os seguintes documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Educação – SEE/MG – *A Escola Sagarana* - e suas diretrizes curriculares, documento no qual constam as metas e objetivos gerais dessa política pública, o *Plano Mineiro de Educação*, além de todos os *Programas de Ação* que perfazem um total de vinte e sete, os *Anais do Fórum Mineiro de Educação*: no qual vêm retratados os encontros regionais como prévias para a realização do Fórum Mineiro de Educação (setembro de 1998). A partir desse *corpus* documental é que se procederá à posterior análise.

A tese está organizada em quatro capítulos nos quais pretendemos apresentar discussões mais abrangentes acerca da Escola Sagarana como o discurso oficial de uma Política de Educação estadual e suas relações com os contextos de influência, da produção do texto e da prática, procurando discuti-lo para além do poder central. Sob a orientação da perspectiva teórica explicitada anteriormente, pretendemos apresentar uma análise desses documentos para, em seguida, apresentar as principais conclusões a que pudemos chegar.

O capítulo 1 – *Contexto das políticas educacionais* – apresenta o contexto no qual surge a Política Educacional num movimento de referência às políticas neoliberais e ao processo de globalização. Procuramos, dada a polêmica instalada sobre o conceito de globalização, defender a perspectiva da existência de diferentes globalizações apoiando-nos em discussões desenvolvidas por Burbules & Torres e S. Ball. Embora as Políticas Educacionais não sejam nosso objeto de estudo nesta pesquisa, priorizamos a temática a fim de demonstrar como a discussão da relação entre o global e o local pode ser percebida através de um movimento em mão dupla distanciando-se das narrativas sobre a globalização que costumam apresentar-se de forma dicotomizada, polarizada e numa posição hierárquica nas relações entre o global e o local. Além disso, trazemos também o conceito de bricolagem (Ball, 2001) no processo de criação das políticas a partir da forma de operá-las e, conseqüentemente, afetando as tendências globais (com idéias prescritivas, homogeneizadoras e centralizadas) em histórias locais, produzindo políticas híbridas e diversidade política. Fechando este capítulo, ressaltamos o suporte teórico escolhido – Stephen Ball – explicando no que consiste o ciclo de políticas e quais as contribuições do uso de tal abordagem no estudo das Políticas Curriculares.

O capítulo 2 – *Os estudos de Políticas Curriculares: o que se tem escrito no Brasil* – apresenta como a política curricular tem sido centralizada nos múltiplos contextos das políticas educacionais através das ações decorrentes do contexto de definição de textos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; Sistema de Avaliação da Educação Básica; Programa Nacional do Livro Didático). Em seguida, com apoio de periódicos, de pesquisas, do banco de teses da Capes, procuramos evidenciar o que dizem os estudos sobre Políticas Curriculares no Brasil em suas concepções e tendências a partir da década de 1990. A conclusão desse estudo nos permite afirmar que ainda há um espaço

significativo para trabalhos (teses, dissertações, pesquisas) acerca da Política Curricular nas perspectivas apontadas por S. Ball (1994, 1995, 1999, 2001, 2004, 2005, 2006).

O capítulo 3 – *O contexto da Política Curricular em Minas Gerais: Escola Sagarana* – apresenta a realidade local e as políticas locais elaboradas e implementadas no período de 1999-2002. Destacada a construção dessa Política Educacional a partir das considerações sobre o diagnóstico realizado pela Secretaria de Educação acerca da política do governo anterior (1º semestre de 1999) e as medidas adotadas pelo atual governo (2º semestre de 1999) sobre esse levantamento, o processo de elaboração da Escola Sagarana e sua implementação através, especialmente, de dois programas: Curso Normal Superior para os professores efetivos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das redes públicas e o sistema de avaliação do desempenho escolar aplicado em alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e alunos do 3º ano do Ensino Médio das duas redes – municipal e estadual.

O capítulo 4 – *Análise da Política Curricular: Projeto Veredas* – Nesse capítulo, apresentamos a análise documental dos Anais do Fórum Mineiro de Educação (1998) e dos Manuais (2002), num total de quatro volumes assim distribuídos: Guia Geral, Projeto Pedagógico, Agência de Formação (AFOR) e Manual do Tutor, elaborados para orientar as ações de execução do Projeto Veredas. Tal análise encontra-se apoiada, sobretudo, nas discussões apontadas por Ball (1999, 2001, 2004), no que tange às idéias sobre o Ciclo de Políticas, e Lopes (2003, 2005 e 2006) no que se refere às idéias sobre Políticas de Currículo com foco na formação de professores.

Com isso, consideramos que o desenvolvimento dos capítulos desta tese nos permite avançar na análise das implicações que envolvem o processo de produção de Propostas Curriculares, tendo em vista suas possibilidades de construção no campo oficial e nos múltiplos contextos em que ela se insere: global e local. Assim, temos

como principal intenção com este trabalho possibilitar o debate crítico sobre a relação global/local e o contexto local como capaz de reinterpretar políticas, confirmando o exposto na epígrafe desta introdução.

1. Contexto das Políticas Educacionais

Contestação, conflito e contradição fazem parte da vida real e, por consequência, da educação. É muito ingênuo pensar que a vida pode ser vivida sem luta ou que a educação pode ser um espaço sem tensões ou conflitos.

Carlos Alberto Torres, 2001.

Com o fim do regime militar (1984) e a promulgação de uma nova Constituição Federal (1988), o desenho do cenário sócio-político brasileiro passou a ser composto por relevantes tentativas políticas no sentido da reconstrução democrática da nação e, conseqüentemente, de suas instituições. No entanto, a concretização histórica desse fenômeno (reconstrução democrática da nação), traduzida inicialmente pelo mecanismo do voto direto para presidente, não consolidou, paralelamente, os princípios desejáveis a um regime de cultura política democrático. Isso, porém, não impediu o desmonte das premissas do governo militar e as tentativas de construção de um regime democrático.

Contudo, ainda que pensássemos que as prioridades para um novo governo, em outro regime político, possibilitariam a sustentação de ideais democráticos, as ações políticas adotadas pelos governos precedentes ao regime ditatorial mantiveram cumplicidade com políticas neoliberais (fato ocorrido com muitas nações) e, ao mesmo tempo, mantiveram incorporados os padrões de reestruturação econômica que emergiram no final da década de 1970 (rompimento do consenso em torno da viabilidade e valor do Estado de bem-estar social). As implicações de todo esse contexto político refletiram mudanças nas relações, nas práticas e nos arranjos institucionais de tal modo que a concretização dos objetivos e metas foi tratada em outra abrangência e significância política. No campo educacional, por exemplo, emergiram políticas visando

à manutenção de mecanismos de controle, regulação, coordenação, comando, financiamento e certificação do processo de ensino-aprendizagem, apesar de o discurso do Estado, explicitamente, partir para, através de campanhas, buscar o convencimento de professores, de alunos e da sociedade como um todo de que, sob a égide dessa Política Educacional, havia princípios em defesa da autonomia, da descentralização do ensino e de sua respectiva democratização¹.

Logo, a suposta idéia de que esse novo quadro político atenderia a antigas e necessárias prioridades educacionais amparadas nesses princípios democráticos não se efetivou, uma vez que tais prioridades mantiveram-se vinculadas a orientações de fiscalização e de intervenção governamental, seguindo parâmetros determinados por recomendações e por acordos internacionais. Dentre eles, aqueles decorrentes das políticas de crédito dos agentes financiadores dessas reformas educacionais, principalmente no âmbito da América Latina ocorridas a partir do início da década de 1990. Cabe-nos lembrar que esse processo, no entanto, representou um segundo ciclo de reformas presente nesse nível regional (América Latina). O primeiro que se deu deu-se na década de 1960, teve como orientação básica a expansão dos sistemas educacionais com o objetivo de aumentar as possibilidades de ingresso no sistema. O segundo ciclo está relacionado com temas como os de gestão de sistema e de qualidade (Casassus, 2001). Tal ocorrência esteve apoiada pelas diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990), na qual o Brasil esteve presente. Tal Conferência teve como propósito principal gerar um contexto político favorável para a Educação e estabelecer políticas educacionais para fortalecer a Educação Básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar

¹ O documento intitulado Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro – Tendências e Perspectivas – Maria Helena Guimarães de Castro – INEP – 1998, apresenta dados comprobatórios das políticas adotadas no período de governo assinalado (1995-2001).

satisfazer às necessidades fundamentais de aprendizado. Entretanto, assumir tais objetivos implicava uma reorientação de crédito internacional.

Os anos seguintes da década 1990 tiveram outros marcos importantes no contexto das reformas em Educação na América Latina, com destaque para aquele no qual se determinou que a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento à outra, estabelecendo-se algumas características dessa gestão, ou seja, um novo tipo de gestão que deveria facilitar:

a abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade; o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados; um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico; e a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade (Casassus, 2001, p.141).

Além desse destaque, os outros compromissos estabelecidos nesses encontros internacionais apoiaram-se nas seguintes teorias: as exigências de crescimento econômico na década de 1990 demandavam uma vez mais o investimento em Educação; no que se refere à qualidade das aprendizagens, chegou-se à conclusão de que no nível macro os instrumentos eram a criação de Sistemas Nacionais de Avaliação e o desenvolvimento de programas de discriminação positiva, e, no nível micro, a atenção voltou-se para a escola e seus processos; na Política Curricular, a redistribuição de competência em matéria curricular no nível macro, com a geração de objetivos e normas gerais; e, no nível micro, a introdução de conteúdos locais (Idem, p.142).

Considerando-se esses acordos internacionais, parece-nos não haver dúvidas quanto às respostas dadas por essa nova Política Educacional brasileira, na medida em que o país incorporou em seu discurso político a Educação como setor estratégico para

inserção no processo de globalização; incentivou, mediante mudanças na gestão, a abertura a novas alianças e uma nova organização do Estado, convocando diferentes setores sociais para que participassem na discussão e compromissos com a Educação Pública; em relação aos níveis de qualidade da aprendizagem, a ocorrência dos programas de discriminação positiva tais como Classes de Aceleração de Aprendizagem, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), numa explícita demonstração da capacidade de intervenção justificada pelo Estado em velar pela equidade no sistema. Compreendido dessa forma, podemos afirmar, em comum acordo com Casassus (2001), que a Política Educacional incorporou um conteúdo que expressava:

reposicionamento da Educação no quadro das estratégias de desenvolvimento como uma política pública prioritária, seguido da geração de uma nova etapa de desenvolvimento educacional impulsionada por uma outra gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado, e finalmente, a melhoria da qualidade e a equidade na Educação (p.143).

Mesmo que possamos caracterizar as reformas como um esforço importante, posto que, supomos, objetivam melhorar as condições da Educação Escolar, as circunstâncias nas quais ocorrem as mudanças na Educação não nos asseguram dizer se efetivamente esses níveis têm avançado a contento. Do ponto de vista daqueles que participam da elaboração dos relatórios governamentais, os resultados têm sido satisfatórios, conforme os dados apresentados no documento Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro – Tendências e Perspectivas (Castro, 1998). No entanto, caberia um olhar mais cuidadoso sobre tais resultados, a fim de se verificar o que vem sendo proposto em seu discurso, quais as estratégias de análise utilizada com os dados apurados e que tipo de abordagem está impressa em seus conteúdos.

Embora essas e outras críticas devam ser feitas ao cenário sócio-político brasileiro, por não compactuarmos com as ações adotadas, a complexidade da questão nos exige retomar a discussão considerando que as ações políticas seguidas por aqueles governos posteriores ao regime militar foram construídas (e parecem-nos ainda sob os efeitos de suas seqüelas) no seio de dois fenômenos utilizados como justificativas, no discurso governamental, para adoção daquelas medidas. Estamos fazendo referência às chamadas *políticas neoliberais* e ao processo denominado *globalização*.

Diferentemente da compreensão acerca do que vem a ser a globalização, tema polêmico e que admite correntes diferenciadas conforme faremos referências mais adiante, o neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos utilizados para designar um novo tipo de Estado cujos governos propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Em linhas gerais, as premissas do estado neoliberal podem ser sintetizadas, em termos de racionalidade política, como a constituição de:

Um amálgama de teorias e grupos de interesses vinculados à economia da oferta e monetaristas, grupos que se opõem às políticas distributivas de bem estar social e setores preocupados com o déficit fiscal, a cuja superação subordinam toda a política econômica (Torres, 1995).

Além disso, o neoliberalismo está associado aos programas de ajuste estrutural definidos como um conjunto de programas e políticas recomendados pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e por outras organizações financeiras multilaterais (Ibidem). Para entendermos o desenvolvimento do

neoliberalismo, alguns teóricos sugerem atrelá-lo à compreensão da globalização do capitalismo. Essa globalização (campo econômico), visando a responder a uma reestruturação da economia em escala planetária, supõe, com isso, a globalização da economia da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho (Harvey, 1989; citado por Torres, 1995). A reestruturação da economia, que tem ocorrido de forma concomitante com a tendência para a globalização, refletiu uma nova ordem mundial caracterizada, diferentemente da previsão de Marx e Engels, pela produção da unificação do capital em escala mundial (Burbules & Torres, 2000).

Ainda segundo esses teóricos, diversos elementos caracterizaram esse momento, destacadamente pelo:

Surgimento de novas relações e acordos comerciais entre nações, e entre classes e setores sociais dentro de cada país; a crescente internacionalização do comércio refletida na capacidade de conectar mercados de forma imediata e de transferir capital através de fronteiras nacionais; a reestruturação do mercado de trabalho, com o salário fixo sendo substituído por remunerações por trabalhos realizados; a redução de conflitos entre capital e trabalho; a mudança de um modelo de produção fordista rígido para um modelo baseado na flexibilidade maior no uso da força de trabalho (Burbules & Torres, 2000, p. 13 e 14).

Embora a forma e a direção das ações políticas adotadas pelo Estado brasileiro, impregnadas por esses valores, pretendessem convencer-nos de que se tratava de medidas governamentais, inevitáveis, como respostas às prioridades daquele contexto político e fossem legitimadas socialmente, as conseqüências de tais medidas contribuíram, ainda mais, para ampliar a falta de atendimento às questões de âmbito social que foram sendo agravadas por uma profunda crise fiscal do Estado que procedeu

a uma evidente omissão de sua responsabilidade na administração dos recursos públicos para promover a justiça social (Ibidem).

As decorrências políticas e econômicas dessas ações, incluindo-se nesse contexto as Políticas Educacionais, não trouxeram mudanças satisfatórias ao perfil democrático almejado; pelo contrário, contribuíram, ainda mais, para reduzir a capacidade do governo nacional controlar suas economias ou definir seus objetivos econômicos. Na realidade, essas ações políticas serviram para ampliar as incertezas quanto às respostas a necessidades e interesses internos ao país. Esses novos valores alteraram o papel do Estado, que passou a atuar como árbitro numa variedade de limitações e pressões internas e externas. Nisso incluem-se, no campo econômico, outras relações comerciais, tais como: redução de impostos para importação; sistemas de crédito mundiais; presença de agências de financiamento internacionais; novos padrões de consumo; no campo político, o Estado-nação sobrevive como uma instituição medial; no campo cultural, mudanças nos meios de comunicação (Internet, por exemplo); na cultura comercial; na relação com eventos competitivos (Copa do Mundo; Olimpíadas).

Não estamos, dessa forma, tal como afirmam Burbules & Torres (2000), negando as mudanças advindas dos efeitos da globalização. Entretanto, como acreditamos que ainda permanecem desacordos consideráveis com relação à natureza e à extensão dessa tendência mundial, afirmamos constituir-se o tema como propulsor de polêmica. Ao consultarmos, por exemplo, a posição desses teóricos a partir da análise realizada por eles em alguns trabalhos, tem-se confirmada a existência de visões diferenciadas acerca desse conceito e desses efeitos, registrando-se uma tendência que aponta para a compreensão de que há um certo exagero quanto à sua inevitabilidade e, além disso, um entendimento de que o processo de globalização não é tão global

(Burbules & Torres, p.17). Todavia, somos capazes de reconhecer, também, as mudanças tecnológicas, econômicas e culturais enquanto um fenômeno teórico definido. Podemos, por exemplo, citar algumas dessas características: em termos econômicos, uma transição de formas fordistas a pós-fordistas de organização do local de trabalho; em termos políticos, uma certa perda da soberania do Estado-nação; em termos culturais, uma tensão entre as maneiras como a globalização produz mais padronização e homogeneidade cultural. A dúvida que nos parece persistir está na determinação quanto à sua forma, importância e tendências futuras, o que acentua o interesse pela compreensão da globalização em sua complexidade e ambigüidade.

Como normalmente a polêmica é gerada por posições divergentes, torna-se pertinente alimentar o debate acerca dessa questão, apresentando a visão daqueles que encontram explicações sobre o fenômeno através de uma lógica determinista (P. Gentili, 1995) e, ao mesmo tempo, defender as perspectivas de análise baseada em orientações de natureza pós-moderna (Ball, 2001; Burbules e Torres 2000).

Para Ball (2001), a perspectiva de análise sobre o tema envolve diversos fatores. Dentre outros, a exigência da reflexão de se questionar a idéia de estarmos vivendo uma *globalmania* (Harvey, 1996, citado por ele); a tendência de uso da tese da globalização para explicar quase tudo; a perspectiva das análises do fluxo e influência das políticas entre as nações serem tratadas de forma verticalizadas; a forma como as nações posicionam-se em relação à estrutura e aos efeitos da globalização numa abordagem universalizada (p. 102).

Além disso, o autor ainda nos adverte sobre a necessidade de se incorporar nesse debate as críticas a que alguns de seus princípios vêm sendo submetidos (Weis, 1997, citado por Ball), garantindo-nos, dessa forma, uma abordagem afastada da lógica baseada em explicações de natureza economicista e homogeneizadora. Tal compreensão

diverge de posições, tais como aquelas apontadas por Pablo Gentili (1995) e seus colaboradores, que acreditam estarmos vivendo, efetivamente, uma homogeneidade global nesse contexto no qual as relações de produção são determinantes. Pela interpretação desse autor, tem-se o reconhecimento da veiculação de mudanças através de *um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante* (Gentili, 1995 p. 229). Logo, partindo-se do seu ponto de vista, parece-nos que as estratégias políticas da globalização redefinem os cenários sobre os quais seus princípios atuam e têm a realização de sua funcionalidade através de uma perspectiva linear, posição da qual discordamos. Para isso, insistimos na manutenção do distanciamento dessa posição, recorrendo à discussão de Burbules & Torres (2000).

No artigo *Globalização e Educação: uma introdução*, esses autores observam a existência de visões bastante distintas sobre a globalização nos textos que compõem a obra. Ao solicitarem que cada autor se concentrasse em um conceito considerado central – neoliberalismo, reforma, identidade, multiculturalismo, entre outros, para entender o impacto específico da globalização sobre as políticas e práticas educacionais, o conjunto de leituras obtido confirmou uma pluralidade de posições sobre o tema, registrando-se em alguns trabalhos, uma emolduração com tendência determinista. Ainda segundo esses autores, as manifestações fazem referências aos princípios da globalização relacionando-os com:

o surgimento de instituições supranacionais, cujas decisões moldam e limitam as opções de políticas para qualquer Estado específico; com a idéia de que eles significam o impacto avassalador dos processos econômicos globais; ou, ainda, que eles representam o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias globais de comunicação, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e através dos cenários culturais locais.
(p.11)

Diante dessas posições, como, então, Burbules e Torres (2000) refletem sobre elas? Eles iniciam esse processo de análise partindo da compreensão do que significa a:

reestruturação econômica e a tendência para a globalização, tendo como referência os padrões de reestruturação econômica global, que emergiram no final da década de 1970, e que se desenvolveram juntamente com a implementação de políticas neoliberais em muitas nações (p. 13).

Tais autores afirmam que a consequência desse fenômeno refletiu-se numa tendência mundial caracterizada por alguns elementos, tais como: mudança nas relações de trabalho; profunda crise fiscal do Estado; unificação do capital em escala mundial; crescente proletarização e desespecialização do emprego; rompimento do consenso em torno da viabilidade e valor do Estado de bem-estar social, dentre outros elementos. Além disso, advertem que, com a implementação de políticas neoliberais, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar recursos públicos visando à promoção de justiça social, visto que o Estado neoliberal caracteriza-se por reduções em gastos sociais, revisões progressivas do sistema fiscal, apoio ao crescimento empresarial e ataques contra o trabalho organizado.

No âmbito dessa reflexão, eles pontuam uma questão teórica acerca da determinação das origens da globalização. Para alguns, todo esse processo tem início por volta de 1971-1973, com a crise internacional do petróleo e, para outros, a origem estaria localizada há mais de um século com as mudanças nas tecnologias de comunicação, nos padrões de migração e nos fluxos de capital. A questão não nos parece estar centrada na escolha entre uma ou outra opção, uma vez que, a despeito de estarmos vivendo uma nova época histórica, uma nova ordem global, devemos aceitar que *as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas* (Burbules & Torres, 2000, p.18). Além disso, a especificidade histórica não

garante um impacto simétrico e homogêneo da globalização ao redor do mundo como possa para alguns parecer (Idem).

No que se refere à narrativa neoliberal, tem-se a utilização de um discurso que tira vantagem dos processos históricos de globalização para valorizar certas receitas econômicas sobre como operar a economia (livre-comércio, por exemplo) e, por implicação, receitas sobre como transformar a Educação, a Política e a Cultura. A globalização, em si, não é um fenômeno unificado e homogêneo, na medida em que apresenta impacto diferenciado, de acordo com sua posição das nações na ordem mundial: alianças regionais (União Européia), Estados emergentes (Brasil, China), Estados de dependência extrema (Haiti, Angola).

Outro aspecto importante é, também, admitir que as nações posicionam-se de forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização (Popkewitz, 1996 - citado por Ball, 2001), ou seja, não se pode evitar os diferentes contextos de influências a que estão sujeitas essas políticas. A disseminação dessas influências pode ser entendida através do sentido e do significado que se lhes atribui. Para isso, estamos entendendo que as políticas são tanto sistemas de valores como sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões. Além disso, admitir, igualmente, que as políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos. (Ball, 2001).

Outra discussão que também devemos pontuar encontra-se nas dualidades expressas em distintas narrativas sobre a globalização, o que significa dizer que existem duas forças em operação em sua ascensão: a globalização de cima para baixo e a globalização de baixo para cima numa abordagem cuja afinidade interpretativa para explicá-la encontra-se baseada no caráter determinista. A globalização de cima para baixo como um processo que afeta principalmente as elites dentro e através de contextos

nacionais e a globalização de baixo para cima como um processo popular que fundamentalmente emerge das organizações de base da sociedade civil. No entanto, esses processos podem ser percebidos, ainda, numa “fusão” em determinadas organizações não-governamentais e os chamados movimentos de baixo como uma imposição dos movimentos de cima demonstrando certa dependência entre ambos (Burbules & Torres, 2000, p.18). Outras dualidades também dominam nessa discussão, quais sejam: dualidades entre o global e o local; entre dimensões econômicas e culturais; entre a globalização - vista como uma tendência para a homogeneização - e culturas diversas; e entre os efeitos materiais e retóricos da globalização; ou ainda, se a globalização é uma “coisa boa” ou uma “coisa má”. Se, contudo, rejeitamos essa compreensão dualizada, estamos ressaltando as palavras desses teóricos:

nenhuma dessas questões captura as sutilezas ou dificuldades dos temas que estão em jogo. Todas elas apontam uma escolha fácil entre alternativas polares, tipos bons e ruins de globalização, em vez de uma situação conflituosa de tensões prolongadas e escolhas difíceis (Idem, p. 19).

Preocupações semelhantes são expostas por Ball (1994, 1995, 2001) em seus trabalhos. O ponto de partida de suas reflexões localiza-se na questão do futuro do Estado Nacional como entidade cultural e política. Os aspectos mais importantes desse debate encontram-se nos novos ‘acordos’ entre o Estado, o capital, as instituições (em particular as instituições públicas) e os cidadãos, dando relevância ao aparecimento de novas práticas e novas subjetividades no contexto dessas outras relações. Ball (2001) insiste, por exemplo, com as preocupações acerca da:

perda de autonomia dos Estados tanto política quanto econômica; com a incerta relação entre a relevância das culturas nacionais e locais perante a homogeneização a partir dos padrões americanizados; e com o perigo da supremacia do valor mercantil inclusive no trato das relações sociais (p 101).

Nesse sentido, o que deveria estar em jogo para o desenvolvimento das análises das políticas atuais é a hipótese do desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-nação e, ao mesmo tempo, a sua confluência (campo econômico, campo social e campo educacional) numa concepção única de políticas para a competitividade econômica. Vistos dessa forma, os questionamentos ampliam a reflexão para além de um trato de abrangência restrita ao campo econômico, distanciando-se dos princípios baseados em lógicas deterministas.

Além desses fatores, outras questões são somadas aos problemas gerados ao Estado, como por exemplo:

problemas na condução e no gerenciamento de suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais (nível econômico e político); interferências nas culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização (nível cultural); transformações na organização da vida cotidiana e na produção de mercadorias que passam a enfatizar os valores e virtudes do instantâneo e do descartável (Ibidem p. 101).

Essas considerações, de comum acordo com Ball (2001), já nos permitem abordar a questão fazendo uso de suas conclusões, ou seja:

todo esse processo deve ser analisado ao longo do tempo e em termos de sua relação com elementos variados e não representa a introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores (p. 105),

que vão sendo disseminadas através de:

“um conjunto de tecnologias políticas que produzem ou promovem novos valores, novas relações, novas subjetividades nas arenas da prática, gerando novas formas de disciplina e um novo modo de regulação social operado pelo Estado” (p. 103).

Mudanças nos meios de comunicação (Internet); na cultura comercial²; mudanças de tecnologias de comunicação mostram os desafios que confrontam as sociedades que buscam reconciliar seus valores locais e tradicionais com a crescente globalização de culturas que não as suas (Burbules e Torres, 2000 - p.17). A partir dessa compreensão, duas questões são consideradas por Ball (2001) como fundamentais a essa outra forma de abordagem sobre a globalização: a relação entre o local e o global e a idéia de bricolagem no processo de criação das políticas nacionais.

Ao inserir nessa discussão a relação entre o global e o local, percebendo-a através de um movimento em mão dupla, ele admite que nessa relação há implicações constituídas a partir de diferentes processos culturais que, ao produzirem novas formas de identidade e auto expressão cultural, são por conseguinte, são conectadas ao processo de globalização (Giddens, citado por Ball, p. 102). Assim, as narrativas sobre a globalização que costumam apresentar-se de forma dicotomizada, polarizada e numa posição hierárquica nas relações entre o global e o local deverão ser rejeitadas.

Em relação à idéia de bricolagem no processo de criação das políticas nacionais, esse conceito é identificado a partir da forma de operá-las, pois essa criação consiste num:

² Maior presença e visibilidade do marketing esportivo através de patrocínio e publicidade com relação a eventos competitivos mudando rituais locais.

constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (p. 102).

Ao focalizar a questão, o autor nos possibilita admitir uma perspectiva crítica orientada para outros desenvolvimentos simbólicos, para obter, por exemplo, consenso para uma dada ordem, regulando os seus sentidos. Na medida em que ele discute esses efeitos, permite-nos compreender as relações entre o global e o local que, segundo sua explicação, significam a acomodação de tendências globais em histórias locais produzindo políticas híbridas e diversidade política e não uma homogeneização regular. A pertinência da idéia de bricolagem nos discursos e textos das políticas nacionais nos assegura pensar que não há dominância de uma nova concepção em seu processo de criação. Assim, o que de fato ocorre, nesse processo, são certas linhas de pensamento dominarem e se destacarem com maior relevância. Por isso, as políticas nacionais devem ser compreendidas como o produto de vínculo de influências e interdependências que resultam numa combinação de lógicas globais, distantes e locais. Outro aspecto fundamental nessa percepção consiste em entender que os movimentos a que estão sujeitas essas políticas são modulados por complicados processos de influência, produção e disseminação de textos. Disso decorre a idéia das abordagens críticas ocorrerem através do que eles (Ball, 1994.) denomina Ciclo de Políticas. Com essa perspectiva de análise, o que vem sendo proposto é a rejeição de modelos analíticos envoltos por idéias prescritivas, homogeneizadoras e centralizadas.

No entanto, antes de darmos maior visibilidade à abordagem das Políticas Educacionais utilizando-se da idéia do Ciclo de Políticas, entendemos ser necessário salientar os pontos que procuramos desenvolver até o momento, quais sejam:

independentemente do tipo de perspectiva adotada, as Políticas Educacionais são geradas no âmbito de um contexto de influência maior e no caso brasileiro, as Políticas Educacionais, tendo como recorte temporal a década de 1990, foram balizadas no contexto da adoção de políticas neoliberais e o chamado processo de globalização; o processo de globalização não detém a compreensão exclusiva em parâmetros deterministas; as políticas nacionais podem ser analisadas admitindo-se vínculos de influência e interdependências entre as lógicas globais e as lógicas locais; a ampliação do conceito da globalização pode desmontar a estrutura baseada no entendimento de que vem ocorrendo uma suposta homogeneização global, tendo como principal referência as relações econômicas; a possibilidade de recontextualizar e reinterpretar as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais está sempre sujeita a um processo interpretativo.

1.1 Ciclo de Políticas

O que significa, então, essa abordagem das Políticas Educacionais do ponto de vista de um Ciclo de Políticas contínuo? A idéia de caracterizar o processo político introduzindo essa noção foi formulada por Ball e seu colaborador Bowe (1994), pesquisadores ingleses da área de Políticas Educacionais que pretendem enfatizar os processos micropolíticos e a necessidade de se articular os processos macro e micro nessas análises. As principais características desse referencial teórico consistem em rejeitar um princípio estático de análise imprimindo-lhe dinamismo e flexibilidade; destacar os modelos de Política Educacional que separam fases de formulação e implementação: essas análises costumam desconsiderar as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão; incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação no contexto da prática. A partir disso, eles evidenciaram a idéia da existência de um ciclo contínuo constituído por três contextos

principais: o contexto de influência; o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência:

é onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão (Lopes, 2001).

O contexto de produção dos textos *das definições políticas, representado pelo poder central e que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto (idem). O contexto da prática onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (Idem). Cabe-nos, porém, ressaltar que esses contextos, dentro da noção defendida por eles, estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992, citado por Mainardes, 2006. p. 50).*

Conforme salientado por Lopes (2003) e Mainardes (2006), no contexto de influência, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Foi exatamente isso que tentamos demonstrar, no início deste trabalho, ao nos referirmos às justificativas utilizadas pelo governo federal quanto à adoção de medidas políticas amparadas nos princípios neoliberais e nas implicações do processo de globalização. Essas influências globais e internacionais no processo de formulação de

políticas nacionais (Ball, 2004, 2005, 2006) podem ser entendidas através do fluxo de idéias que envolvem a circulação internacional de idéias, o processo por intermédio de empréstimo de políticas e os grupos que alimentam o mercado político e acadêmico por meio da divulgação em periódicos, livros, congressos, acrescentando-se a isso o patrocínio oferecido e recomendado por agências multilaterais (Fundo Monetário Internacional – FMI; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), por exemplo. Todavia, essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, numa demonstração de que há uma relação entre o global e local nessa migração de políticas. Como a migração de políticas não ocorre simplesmente por transposição e transferência, as influências são recontextualizadas (Lopes, 2003) nos contextos nacionais específicos (Mainardes, 2006).

Segundo Lopes (2003 p. 7):

a recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino.

Enquanto o contexto de influência está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, no contexto da produção do texto, os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representando, dessa forma, a política. Essas representações são, por exemplo, configuradas nos documentos oficiais. Embora a política esteja explicitada nesses documentos, os textos precisam ser lidos num tempo e lugar específicos de sua produção. Dessa maneira, as políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. A partir dessa perspectiva, encontramos o terceiro contexto, no qual a política sujeita-se à

interpretação e recriação, podendo representar mudanças e transformações significativas na política original (Mainardes, 2006).

Esse conjunto de idéias nos assegura um avanço nessa reflexão, na medida em que, por meio da utilização desse corpo teórico, podemos identificar como são construídos os discursos oficiais, como são interpretados em arenas diversas e de que modo são utilizados nas relações políticas, tanto em espaços micros (Escolas, Secretarias Estaduais de Educação, por exemplo), como em espaços macros (a própria Política educacional).

Nesses termos, a questão educacional, por evidenciar uma complexa relação com os processos de globalização, ganha maior expressividade no mundo daqueles que acreditam ser a educação um espaço colonizado pelas políticas econômicas. Nesse sentido, expressões, tais como: ‘sociedade de aprendizagem’, ‘economia baseada no conhecimento’ são utilizadas por governos de nações dominantes e pelos agentes de formação de capital como campo estratégico das reformas políticas embasadas no pensamento neoliberal.

A problemática que se coloca a partir das reflexões de Ball (2001) acerca dessa complexa relação entre Estado, Globalização e Políticas Educacionais empreende novas interpretações sobre como buscar entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais de nosso tempo. No entanto, é preciso cuidado no trato dessas relações, na medida em que se existem *aspectos comuns* que podem ser identificados, *que necessitam ser questionados não apenas no que se refere à sua variedade estrutural, como também no que diz respeito às suas inter-relações e aos resultantes efeitos políticos e subjetivos criados com o passar do tempo* (Ball, 2001, p.103). A principal discussão na qual ele está agora interessado relaciona-se com o surgimento, nesse contexto de influência macro, sob a orientação de políticas neoliberais e sob os

efeitos de uma globalização, de uma suposta homogeneização de cultura de nações dominantes, de um novo paradigma de governo educacional veiculado através *de um conjunto de tecnologias de políticas que produzem ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática* (Idem, p. 103), sem com isso representar uma simples convergência de políticas.

A principal idéia contida nesse entendimento reside nas intenções (e nos efeitos) alcançadas pelas reformas implantadas, já que, no nível micro, *novas tecnologias de políticas* (envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos par organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder):

operam para transformar e disciplinar as organizações do setor público; relacionam os processos e empreendimentos de tais organizações com a economia política de competição global – que têm produzido novas formas de disciplinas (novas práticas de trabalho; novo perfil de trabalhadores); e no nível macro, essas disciplinas geram uma base para o novo pacto entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (Idem, p.103).

Compreendida dessa maneira, torna-se reveladora a idéia da razão pela qual a Educação ocupa, em tempos globalizados, cada vez mais o centro das políticas de governo. Segundo Morrow e Torres (2000), o sistema público de educação, na antiga ordem capitalista, estava orientado para a construção de cidadãos para o Estado, assim como para a produção de uma força de trabalho disciplinada e confiável, do tipo agora caracterizado como processos de produção fordistas. No contexto da globalização intensificada, o próprio nacionalismo, ligado à formação tradicional da cidadania, tem sido questionado, pois a nova economia global pós-fordista, parece-nos, requer novos tipos de trabalhadores que sejam adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e empregos inseguros, um processo com implicações para as funções de instituições educacionais.

Por isso, as Políticas Educacionais da gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) e alguns estados (Minas Gerais, por exemplo) defenderam e implementaram ações voltadas para atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; na substituição de estruturas organizacionais centralizadas por ambientes de gestão (termo muito usado em substituição do termo administração) descentralizado, o que supostamente favoreceria as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços, flexibilidade em termos de custos e maior ênfase na eficiência dos serviços prestados. Em outros termos, da des-regulação, usada como estratégia, para a re-regulação, usada como processo, ou seja, uma nova forma de controle, evidenciando mudanças na perspectiva apontada por Ball (2001) de que estamos diante de um *novo paradigma educacional* (p. 103), este apoiado em construções retóricas cujo contexto de influência incorporam ações políticas orientadas por princípios neoliberais e uma economia que acreditamos seja, supostamente, globalizada.

Segundo Ball (2001), esse novo paradigma educacional é um pacote de reformas estabelecido a partir de um conjunto de políticas tecnológicas que *relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado* (Idem, p. 104). Essa relação enfatiza o uso de mecanismos pelo Estado com implicações no setor público, tal como indicado pela OCDE (1995, p. 9 citado por ele) com opções políticas voltadas para a mercantilização e a privatização. Apesar de seu estudo centrar-se no contexto do Reino Unido (anos de 1990), a utilização desse referencial pode ser enquadrado no contexto brasileiro, conforme salientado nos estudos de Lopes (2001, 2003, 2005, 2006) e Mainardes (2006).

Esse teórico, por exemplo, nos afirma que

a reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade... (p. 48).

A noção de tecnologias de políticas, esboçada nos elementos-chave desse novo paradigma apresentado pela OCDE, de acordo com a análise alcançada por Ball (Ibidem) pode ser resumida em três categorias: a forma do mercado, gestão e performatividade. Importante ressaltar que a principal discussão na qual o autor deseja deter-se ultrapassa preocupações relacionadas com a estrutura e os incentivos envolvidos nessas tecnologias de políticas, uma vez que, necessariamente, elas exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores. Daí, seu principal interesse no estabelecimento dessa nova cultura de desempenho competitivo, que:

envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional porque está baseada na recente teoria econômica e nas distintas práticas industriais que interligam a organização e o desempenho das escolas com os seus ambientes institucionais (Ball, 2001, p. 105).

De maneira mais direta, sua ênfase recai nos valores, relações, subjetividades e formas de disciplinas que elas fundamentam, o que significa buscar entender as tecnologias de políticas como algo que envolve a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder.

Trata-se, portanto, de um novo quadro de políticas e de um novo ambiente moral - forma de mercado - tanto para consumidores quanto para produtores no qual as escolas

e as universidades são induzidas a uma cultura em que as motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. Nesse novo contexto, a infra-estrutura compõe-se do protagonista principal intitulado gestor, considerado o herói cultural do novo paradigma, e de uma linguagem coerente com princípios estabelecidos para esse novo cenário das organizações do setor público, como, por exemplo, a aprendizagem ser rebatizada como “produto final de políticas custo-eficazes”, as realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”, entre outras formas de discurso.

Nesse contexto, a forma de mercado, enquanto novo ambiente moral, passa a exigir das escolas e das universidades um trabalho no sentido do estabelecimento de uma “cultura de auto-interesse” (Plant, 1992, p.87, citado por Ball) que elicie e gere impulsos, relações e valores fundamentados num comportamento competitivo e na luta pela vantagem. O papel e os efeitos do auto-interesse são marcados pelos apelos ao pragmatismo como uma forma de adaptação aos interesses do mercado em termos de ações e práticas, manifestando-se tal auto-interesse através da idéia de sobrevivencialismo,

caracterizado como uma crescente orientação, freqüentemente predominante, rumo ao bem estar interno da instituição e de seus membros e um distanciamento das preocupações relacionadas com as questões sociais e educacionais mais amplas no seio da comunidade (Ball, 2001, p. 107).

Dito de outra forma *geram-se novos procedimentos administrativos que fazem os indivíduos quererem o que o sistema precisa para que opere satisfatoriamente (Lyotard, 1984, p. 62 citado por Ball).* Assim, nosso desenvolvimento, estando diretamente relacionado com o crescimento de nossa instituição, advém desse próprio crescimento.

Reportando-nos, novamente, ao documento Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro – tendências e perspectivas de Castro (1998), é possível percebermos como o contexto das políticas educacionais do período assinalado incorporou o sentido desse novo ambiente moral. No texto introdutório, por exemplo, a autora afirma:

É cada vez mais evidente que a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida, exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para a sua plena inserção social e no mundo do trabalho. É preciso, portanto, assegurar-lhes uma formação ética e solidária. É preciso ainda desenvolver sua capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. É preciso dar-lhes condições de utilizar os conhecimentos adquiridos para que tenham novas oportunidades num mundo cada vez mais complexo e competitivo (Castro, 1998, p. 5).

Apesar de o texto citado não explicitar a palavra mercado, a perspectiva de análise utilizada pela autora acerca do sentido da educação versus participação produtiva nos leva a inferir que, ao se estabelecer à Política Educacional nesse contexto, valores e relações deverão ser contemplados, tais como: oferta de educação mais eficaz, ágil e eficiente; criação de possibilidades de que todos os estudantes expressem sua iniciativa individual em benefício de uma sociedade justa, democrática e desenvolvida. Dessa forma, o mercado educacional tende a criar novas identidades e a destruir a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo, pois:

O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante/estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais (Ball, 2001, p. 108).

Todavia, é importante salientar, em comum acordo com Lopes (2001), que não compactuamos com a idéia de:

Submeter a Educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, seja considerando-a como a produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia, seja analisando-a segundo princípios da economia, seja ainda considerando-a como a redentora de todos os males da sociedade, inclusive da economia. Em qualquer uma dessas perspectivas prevalece apenas o valor de troca da Educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas. (p. 13)

No que se refere à gestão, ela representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público, desempenhando um papel no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Se ao mercado cabe o trabalho de fora para dentro, à gestão cabe o funcionamento de dentro para fora. Sua tarefa consiste em desenvolver atitudes e culturas nas quais os trabalhadores se sintam responsabilizados, comprometidos, envolvidos na organização (Ball, 2001, p. 108). Assim, o gestor passa a atuar num controle baseado em novas formas de vigilância e autoconhecimento, tais como: sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados.

E, finalmente, a performatividade. Esse elemento-chave das tecnologias de políticas aparece para compor a tríade dessas tecnologias. Através dela, obtém-se a representação da qualidade e do valor de cada indivíduo ou organização num campo de avaliação. Independentemente do sentido de vigilância impresso em seus princípios, sua atuação implica a geração de valores envoltos na incerteza e na inevitabilidade por estarmos, cada vez mais, operando num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações vagas e auto-estima torna-se instável (Ball, 2001, p. 110).

Com base nesses referenciais teóricos, refletir sobre o contexto das Políticas Educacionais significa incorporar nessa discussão, além das abordagens evidenciadas ao longo desse trabalho acerca das diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação, a busca pela compreensão acerca das modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos, para que sejamos capazes de dar respostas a essas modificações, empreendendo novas interpretações sobre as questões de nosso tempo.

Compartilhando das idéias de Ball, os estudos de Lopes (2003) acerca das políticas curriculares vêm reforçando as possibilidades deste corpo analítico-teórico nos ajudar a pensar como:

as reformas educacionais são constituídas de ações as mais diversas, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias de poder oficial, na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados.

Uma leitura na pasta da Educação durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso nos permite identificar quais foram as orientações políticas potencializadas e quais as reformas adotadas para a Educação. A confirmação das medidas adotadas pode ser feita no documento elaborado por Gajardo (2000), no qual a autora faz um balanço acerca das Políticas Educacionais na América Latina, na década de 1990, incluindo-se, nessa análise, a Política Educacional brasileira. Segundo suas observações, foram predominantes os seguintes aspectos: na área da gestão, evidenciou-se a descentralização administrativa e pedagógica; a autonomia escolar e a participação local; a avaliação/aferição de resultados; na área da equidade e qualidade, reformas curriculares, extensão da jornada escolar, programas de melhoria e inovação

pedagógica; na área de aperfeiçoamento dos professores, desenvolvimento profissional dos docentes, políticas de incentivos; na área de financiamento, racionalização dos recursos existentes, mobilização de recursos do setor privado. Ainda de acordo com as considerações dessa autora, os resultados alcançados foram plenamente satisfatórios, no que até podemos concordar se utilizarmos o mesmo enfoque no qual essa versão foi construída. No entanto, se utilizarmos uma abordagem baseada nas idéias do Ciclo Contínuo de Políticas e das tecnologias de políticas, a versão obtida nos indicará outros resultados quanto ao alcance desses objetivos destacados pela autora.

Nesse mesmo documento, a autora conclui que:

Os anos noventa presenciaram a obtenção de acordos nacionais para renovar os sistemas educativos, entender a educação como política de Estado e transcender as reformas baseadas em programas de governo. Existem atualmente novos pactos educativos expressos na adoção de uma visão compartilhada sobre a necessidade de modernizar os sistemas de ensino e adaptá-los às novas exigências da economia e da sociedade. Foram gerados mecanismos de acordo para garantir uma participação mais eficaz de diversos atores sociais na formulação de estratégias nacionais de médio e longo prazo e foram pactuados acordos para realizá-las (Gajardo, 2000, p. 14).

Em outras palavras, a autora nos afirma sobre as decisões tomadas em matéria de reformas educacionais em nível regional (América Latina) cujas mudanças deveriam prever a localização da Educação como centro estratégico de desenvolvimento, mudanças na gestão e nos níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro – instalação de Sistemas Nacionais de Avaliação - e no nível micro – focalização na gestão escolar, eleição para diretores escolares, por exemplo. Assim, tal documento torna-se fundamental à compreensão do que aconteceu em nossa Política Educacional durante esse período (década de 1990) e, além disso, possibilita-nos

demonstrar, concretamente, que tipo de prioridade e sob quais efeitos as ações Políticas Educacionais foram implementadas, permitindo-nos, principalmente, apontar algumas divergências quanto aos procedimentos adotados por tal abordagem. Ou seja, em termos de discurso, não nos parece que tal documento apresenta contradições com os acordos e as recomendações assumidas pelo país frente à orientação dos créditos internacionais, dentre outras. No entanto, não podemos compactuar com a compreensão de que essa forma de praticar a Educação possa responder aos desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política.

Mais especificamente em relação ao Brasil, a autora nos diz, fazendo referência às palavras de Paes de Barros – 1998:

Muitos estados e municípios preocuparam-se em transferir decisões para os estabelecimentos escolares. Essa maior autonomia refletiu-se na descentralização das gestões administrativa e financeira e está associada a uma maior democratização, que se traduz em eleição dos diretores de escola, na criação de órgãos colegiados para aprovar decisões, exercer controle sobre as mesmas e administrar recursos. É famoso o caso de Minas Gerais e de seu ‘Pacto de Minas pela Educação’ que adotou fortes medidas de desconcentração e fomento da autonomia das escolas como meio de melhorar a qualidade da educação, selecionar competitivamente os diretores, transferir recursos financeiros às escolas e avaliar seus resultados para responsabilizá-los, por eles, perante a sociedade (Gajardo, 2000, p. 24).

Notadamente, são questões discutíveis que demonstram como o contexto de influência, conforme defendido por Ball (2001), contribui para o processo de formulação das políticas nacionais. Outro exemplo bem elucidativo refere-se aos projetos de melhoria da qualidade e da equidade da educação. De acordo com o quadro estruturado pela autora, no Brasil, no período de 1989 a 1999, ocorreram os seguintes

programas: Plano Decenal de Educação para Todos; Plano Plurianual em Educação; Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Projetos estaduais; Minas Gerais – Fundaescola (1998); Proqualidade (1995); Melhoria da Educação Básica em 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Tais programas apresentavam como componentes: estabelecer padrões mínimos de operação; planos de desenvolvimento e projetos de melhoria educativa e inovações no nível das escolas; novas vagas mediante planos de redesenho arquitetônico; fortalecer a capacidade de gestão e administração de projetos escolares e promover a participação das comunidades. Em relação às reformas curriculares, no caso brasileiro, a única referência é a citação acerca da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e um breve comentário sobre os princípios orientadores: incorporar novos enfoques com prioridade no desenvolvimento de competências e na reorganização da formação e o estudo das áreas do conhecimento em matérias específicas. Conforme salientado por Lopes (2002), reportando-se à afirmação de uma das publicações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)³, pelas mudanças curriculares, o poder central de um país visa a construir a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação, mas não é ele que constrói. Ao salientar essas palavras, queremos descortinar o princípio norteador dessa reforma e instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido (Ibidem).

Ainda de acordo com Lopes, devemos nos afastar dessas concepções que consideram o fato de o currículo estar posicionado no foco central da reforma a uma discussão limitada a problemas que envolvem, por exemplo, o fato de as escolas não

³ BID; O currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no centro (Jallade, 2000).

conseguirem implantar as reformas devida a sua incapacidade; ou ainda, as escolas não seguirem devidamente as políticas oficiais e os educadores criticarem o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar; ou mais ainda, a interpretação da centralidade do currículo como decorrente de determinantes situados na esfera internacional – discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos. Acreditamos que nesse instante devemos ressaltar as palavras de Ball e de Lopes naquilo que pensamos, também, ser um outro caminho possível de análise. Para isso, torna-se necessário que nos afastemos dessas concepções, discutindo a questão das Políticas Curriculares no mundo globalizado, que aparecem freqüentemente como principal foco das reformas educacionais, como exclusivamente produtoras de homogeneidade, bem como discutindo as dicotomias entre governo e prática, produção da política e sua implantação, levando-nos a defender, juntamente com Lopes (2003, p. 111), que:

há espaços de reinterpretação capazes de permitir a um governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas.

Os estudos de Lopes, no sentido da discussão acerca do contexto das Políticas Educacionais, por compactuarem com a mesma preocupação teórica e evidenciarem as interfaces entre as Políticas Educacionais e as Políticas Curriculares, destacam problemas internos ao campo do currículo, sem deixar de relacioná-los às Políticas Educacionais nacionais e à relação dessas com políticas globais, conforme podemos destacar em suas palavras:

as políticas educacionais em países periféricos sempre foram influenciadas por movimentos e reformas de países centrais. Podemos afirmar, contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas por interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado (2003, p. 1156).

Com base na experiência de Ball e de Lopes, dentre outros teóricos que referendam o emprego desse referencial teórico-analítico em seus trabalhos, podemos concluir algumas reflexões acerca do contexto das Políticas Educacionais brasileiras na década de 1990: as prioridades educacionais estabelecidas pelo governo central, mais especificamente durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos, mantiveram ações políticas prescritivas com tendência homogeneizadora e centradas no Estado; a colocação, no discurso político, da Educação como prioridade a ser situada no centro das estratégias do desenvolvimento e com apoio em mais recursos financeiros; uma outra idéia de desenvolvimento educacional mediante um novo estilo de gestão, como, por exemplo, o processo de descentralização controlada. Assim, embora se procedesse à redistribuição do poder central, o centro continuava mantendo atribuições de controle, tais como Avaliação Nacional de Desempenho Escolar (SAEB), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além da idéia de uma reforma educacional apoiada em marcos normativos orientados para a cidadania e a transversalidade. Nesse sentido, o trabalho de Casassus (2001) nos favorece a compreensão desse contexto nacional, pois algumas de suas considerações refletem a política adotada nesse período, não somente no Brasil, mas na América Latina. Podemos, por exemplo, destacar que:

as reformas têm fomentado uma homogeneidade que reflete os sistemas de idéias prevalecentes e, por outro lado, têm fomentado a heterogeneidade e a diversidade no nível micro; a Educação é percebida como um instrumento de acesso à modernidade e à globalização; passou-se de uma política em torno de recurso para uma política focalizada nos resultados; o discurso da reforma tem sido basicamente o da gestão; a reforma curricular é complexa e altera a formação tradicional dos professores, a que se somam a dificuldade de requalificação e a dificuldade de mudança cultural (p. 26 e 27).

Enfim, um contexto marcado por dificuldades sociais e mudanças de valores que passam a exigir uma reflexão mais cuidadosa em seu trato e na escolha de sua abordagem. Para isso, vamos apresentar no próximo capítulo o que tem sido evidenciado nos estudos sobre Políticas Curriculares no Brasil em suas concepções e tendências a partir da década de 1990.

2. Os Estudos de Políticas Curriculares: o que se tem escrito no Brasil

Como já explicitado no capítulo anterior, a Política Educacional brasileira, nos anos 1990, é marcada pelo desencadeamento de reformas educacionais com centralidade no Currículo. Tal política foi, notadamente, traduzida pelos diferentes sentidos e significados nos múltiplos contextos das Políticas Educacionais.

Dentre outras ações políticas do contexto de definição de textos, encontramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que estabeleceu uma nova estrutura para a chamada Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); as reformas dos currículos escolares através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998), dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (1998), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior (2003); um Sistema de Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica (SAEB –1995) com atuação inicial no Ensino Fundamental a fim de aferir, segundo os objetivos do projeto, o aprendizado das denominadas competências cognitivas; a “reativação” do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 1998) que, segundo seus princípios, contribuiriam para a melhoria da qualidade da Educação, considerando-se as orientações do conceito de qualidade na perspectiva de sua Agência de fomento (Banco Mundial).

Dada essa centralidade, muitos estudos, conforme demonstrado pela pesquisa *Estado da Arte do Currículo da Educação Básica* realizada no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED, colocaram a Política Curricular em questão, particularmente no período de 1995 a 2002. Por isso, nosso interesse em investigar o que se tem escrito sobre Políticas Curriculares no Brasil, a partir da década de 1990, procurando evidenciar o que dizem tais estudos em suas concepções e tendências.

Para tanto, duas fontes contribuíram indispensavelmente nessa etapa do trabalho: a utilização dos resumos de teses e dissertações no banco de teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – instituição que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil - e os periódicos, na medida em que se constituem como instrumentos por excelência da divulgação da pesquisa, atualizando permanentemente os principais problemas, soluções e inquietações das diversas áreas do conhecimento. Dentre outros periódicos nacionais, nossa consulta, amparada pelo indicador Qualis Capes (processo de classificação dos periódicos utilizados pelos Programas de Pós-graduação), teve por base artigos publicados nas cinco principais revistas científicas da área (Qualis internacional A), quais sejam: *Educação e Sociedade* – publicação do CEDES da Unicamp; *Cadernos de Pesquisa* – publicação da Fundação Carlos Chagas; *Revista Brasileira de Educação* - publicação da ANPED; *Educação e Realidade* - publicação da Faculdade de Educação da UFRS e *Educação e Pesquisa* da USP. Em relação ao recorte temporal, priorizamos os artigos produzidos entre o período de 1995 a 2002 cuja temática estivesse associada com mudanças na Educação brasileira, tanto em Políticas Educacionais quanto em Políticas de Currículo. Além disso, a opção por esse intervalo de tempo também considerou o mapeamento da produção sobre Currículo apresentado pela pesquisa “O Currículo da Educação Básica” de Macedo e Lopes (2006) na qual as autoras fazendo uso praticamente do mesmo intervalo, ressaltam a existência de uma grande produção de estudos desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no país, chamando nossa atenção pela expressiva quantidade de teses, dissertações e artigos publicados em revistas especializadas na área de Currículo da Educação Básica.

Desse contato com o banco de teses e com os periódicos foi possível estabelecermos um *corpus* documental de consulta que nos permitiu classificar os estudos quanto à temática e às tendências teóricas e metodológicas. Cabe-nos, no entanto, ressaltar que, durante o rastreamento sobre as Políticas Curriculares, foram encontrados indícios dessa discussão na categoria Políticas Educacionais, fato esse que exigiu, conseqüentemente, que nosso mapeamento considerasse ambas as categorias.

No banco de teses, identificamos um total de 1261 trabalhos na categoria Políticas Educacionais e 888 trabalhos na categoria Políticas Curriculares (2006). A fim de tornar tal *corpus* mais próximo de nosso objeto de investigação - Políticas Curriculares - redefinimos esses números de estudos, que incluíam as duas categorias, selecionando aqueles que focalizavam a política mais especificamente, tendo como focos o Estado (documentos e ações) e a prática nas escolas (documentos nas escolas, ação curricular, implementação de propostas curriculares), totalizando 95 trabalhos, sendo da categoria Política Educacional 63 (sessenta e três) trabalhos e da categoria Políticas Curriculares 32 (trinta e dois) trabalhos.

A partir da leitura desses 95 resumos, evidenciou-se uma necessária revisão com aplicação mais criteriosa sobre as temáticas, uma vez que 56 trabalhos se referiam a outros temas de estudo, tais como: avaliação da aprendizagem; experiências didáticas; financiamento da educação; educação, ciência e tecnologia, não correlacionados ao nosso interesse mais específico. O resultado final desse rastreamento alcançou 39 trabalhos, entre as dissertações (26 estudos) e as teses (13 estudos). Em relação ao levantamento realizado nos periódicos, ainda que as discussões sobre as categorias Política Educacional e a Política Curricular se encontrem dispersas nas revistas

consultadas, foi possível identificá-las em 37 artigos. Com tal procedimento, constituímos o *corpus* documental, num total de 76 trabalhos, incluindo-se as teses, as dissertações e os artigos, objeto de análise utilizado neste estudo.

Em relação à temática, foi possível identificarmos um número relevante de estudos (40% - 30 em 76) que focalizam as propostas curriculares oficiais e a prática escolar em suas múltiplas formas de apreensão na prática de sala de aula. Outra temática privilegiada, que aproxima a Política Educacional com as propostas curriculares oficiais (60% - 46 em 76), evidencia seu principal foco de discussão nas ações do Estado. Também foram incidentes trabalhos focalizando a organização curricular e a seleção de conteúdos, sem, no entanto, problematizar alguma associação entre ambas. Esse percentual de estudos encontra-se inserido no primeiro item mencionado acima.

Para chegarmos a essa classificação, consideramos no primeiro foco – centrado no Estado – estudos que focalizam os documentos de propostas curriculares produzidos na esfera de governo, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Além disso, estudos sobre Políticas Educacionais focalizando influências internacionais e, conseqüentemente, afetando as Políticas Curriculares. No segundo foco - a prática escolar – estudos que visam investigar a prática curricular, o currículo vivido nas e pelas escolas, a seqüência dos conteúdos, a análise do currículo disciplinar e do currículo integrado e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Concluída essa fase do processo buscando um melhor entendimento acerca das temáticas e abordagens teóricas e metodológicas tratadas nesses estudos, apresentamos, na tabela 1, uma visão geral sobre tal questão.

Tabela 1 – As Políticas Curriculares com foco no Estado e/ou na Prática Escolar

Temáticas	Dissertações	Teses	Artigos	Subtotais
Foco no Estado (documentos e ações oficiais)	13	3	14	30
Foco na Prática Escolar (documentos, ação curricular, implementação dos PCNs)	13	10	23	46
Totais	26	13	37	76

Essa visão geral nos permite ressaltar, em termos de quantidade, uma maior incidência de estudos com foco na prática (46 em 76), destacadamente para as análises cujo principal foco de análise localizam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas análises incidem tanto sobre o documento oficial, quanto na implementação dessa orientação na prática de sala de aula. De maneira geral, as propostas de estudo possuem tendência mais comum de análise utilizando-se de uma abordagem vertical na qual centram o Estado como principal núcleo de ações políticas, desconsiderando as possíveis intervenções no processo até a chegada nas escolas. As demais observações que consideramos pertinentes a essa visão geral tiveram o apoio dos resultados apresentados pela pesquisa desenvolvida por Macedo e Lopes (2006), cujos estudos:

evidenciam que as reformas educacionais implantadas pelo poder central guardam relações com o contexto macro prevalecendo à hegemonia do Estado, dos organismos internacionais e do processo de globalização na elaboração e na implementação dessas ações (p. 9).

Ainda com suporte desses resultados, em relação ao foco teórico privilegiado:

a maior incidência recai no foco sociológico/filosófico, seguida por estudos baseados no campo da Psicologia. Foram pouco expressivos os estudos com foco político, histórico e antropológico. A maioria dos trabalhos não explicita o enfoque teórico, fazendo associação de autores diversos, numa aproximação entre teóricos do campo do currículo com outras áreas do conhecimento. Dentre essas aproximações são citados os seguintes teóricos: Antonio Flavio Moreira, Basil Bernstein, Ivor Goodson, José Gimeno Sacristán, Michael Apple (p. 10).

E finalmente:

os estudos com foco psicológico tornam-se relevante à referência a Vygotsky. Poucos trabalhos com referência política fazem uso das idéias de Dermeval Saviani e Paulo Freire. No que se refere ao enfoque metodológico, a grande maioria expressa resultados de trabalhos empíricos priorizando análise de documentos, trabalhos com propostas de intervenção em sala de aula, entrevistas e a combinação da análise de documentos com entrevistas (p. 10 e 11).

Ainda de acordo com a tabela, as análises sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais também são expressivas, em termos de números de estudos, com destaque para o número de dissertações dedicado ao tema. Nesses trabalhos ocorrem enfoques diversificados de análise, ora ressaltando as idéias expostas pelo discurso oficial no documento denominado introdutório; ora levantando possíveis questões contrárias ao sentido de um currículo único para um país diferenças regionais marcantes. No entanto, os artigos, também em número expressivo, caminham no sentido de uma reflexão crítica mais contundente sobre adoção de tais propostas curriculares. É o caso, por exemplo, do Parecer da ANPED e dos artigos de Moreira (1996) e Lopes

(2002) publicados respectivamente na Revista Brasileira de Educação e na revista Educação e Sociedade.

Em relação aos demais temas, as análises incorporaram a discussão sobre Currículo utilizando-se dos mais variados focos, discutindo, por exemplo, a descontinuidade de projetos, via mudanças de governo (Barreto, 2000). Nesse trabalho (estudo de caso de cunho etnográfico), a autora investiga os processos vivenciados a partir do binômio centralização da formulação e descentralização que tem prevalecido, segundo ela, no encaminhamento das ações governamentais e as implicações advindas desse procedimento na definição de um Currículo Nacional; o processo de legitimação construído em torno das propostas curriculares no contexto de produção do texto (Gomes, 2000; Porciúncula, 2002). Nesses estudos, o enfoque privilegia o Currículo expresso pela prática docente, levando em conta três elementos: o planejamento, a metodologia e a avaliação do processo de ensino aprendizagem. Quanto à materialização (ou não) dessas propostas no contexto da prática, há o trabalho de Borges (2000), no qual, fazendo uso da observação do cotidiano, entrevistas com diretores, professores, pais e alunos, a autora procura confrontar o dito com o feito no que se refere à implantação de ciclos, adotando o conceito de currículo como um processo determinado pelas relações e inter-relações com o contexto geral.

De acordo com os resumos encaminhados à Capes, identificamos o componente curricular como foco de investigação na maioria dos estudos, mesmo que as discussões estejam centradas, apenas, em um ou dois contextos da Política Curricular. Assim, a despeito de a discussão não incorporar a idéia do Ciclo de Políticas, evidencia reflexões de um contexto, como, por exemplo, análise sobre o contexto de definição de textos

(legislação, programas, projetos) ou aproximação entre os contextos de definição de textos e o contexto da prática (Ball, 1994). Nesses estudos estão presentes as seguintes discussões: relação da qualidade do ensino com a proposta de reorganização curricular (Santiago, 1999); afirmação de que a reforma curricular guarda estreita relação com as Políticas Educacionais (Aguiar, 2002); implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais visando ao estabelecimento de um Sistema Nacional de Avaliação (Tavares, 2002); a prática curricular impondo um modelo de cultura considerado oficial (Hage, 2000); o contexto de produção do texto (documentos oficiais) não elimina a resistência e a emancipação quando o Currículo é praticado (Destro, 2004); o contexto da prática influencia o desenvolvimento do Currículo no processo pedagógico (Martins, 2004); carência da participação dos professores no âmbito de discussão das propostas curriculares (Chiarelto, 2000; Zanardini, 2001).

Em sua maioria, as reflexões acerca das Políticas Curriculares, evidenciaram que o processo de construção política ocorre na esfera dos poderes (federal, estadual, municipal), encontrando-se distanciado da participação dos professores e de outros envolvidos nas temáticas ligadas à Educação. Tal fato nos aponta para uma demonstração que se contrapõe ao nosso foco teórico baseado em Ball, visto que não incorpora, por exemplo, a circularidade de discursos para além do poder central, a recontextualização que as propostas curriculares sofrem no processo de implementação nas escolas, a perspectiva de ver a prática como espaço para a luta e a construção de discursos contrários à política vigente (Lopes, 2003; Paiva et al, 2006). Ainda que as discussões estejam inseridas numa matriz teórica de perspectivas de base sociológica ou filosófica, fato explicável tendo em vista o recorte temporal (1995/2002) e a

fundamentação histórica do campo do currículo no Brasil nesse período⁴, a preocupação prioritária caracteriza-se de forma marcante pela opção do uso de modelos analíticos envoltos por idéias prescritivas, homogeneizadoras e centralizadas. Com isso, tornam-se comuns nos trabalhos recomendações e intervenções nos Currículos escolares apoiadas numa legitimação decorrente dos estudos realizados. Por outro lado, tal como discutem Lopes e Macedo (2006), apesar de os estudos indicarem preocupação e compromisso com a Educação tal como ela se manifesta de forma contextual na realidade brasileira, fazendo uso de uma matriz teórica compreensiva das teorias críticas, as autoras destacam que:

o tratamento metodológico privilegia a descrição com forte presença de uma análise linear do objeto de estudo instituindo-se um enfoque prescritivo e reforçando a falta de correlação entre a matriz teórica e os instrumentos de pesquisa utilizados, como se fosse possível desconsiderar essa mediação na construção do objeto de estudo (p. 15 a 17).

Outra característica presente nos trabalhos consiste em separar as fases de formulação e implementação das Políticas Curriculares ignorando as disputas, os embates presentes nesses contextos, deixando de capturar, na análise, como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro (focalização de práticas escolares cotidianas), como são estabelecidas as relações entre o macro e micro contextos (Mainardes, 2006). A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas,

⁴ A partir dos 1980, o campo do currículo no Brasil incorpora a marca das teorias críticas pela influência dos autores ligados à Nova Sociologia da Educação e pela influência do pensamento crítico americano (M. Apple e H. Giroux).

bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (Idem).

Quanto ao período dessas produções, a maior concentração, localizada no intervalo de 2000 a 2002, está marcada pela análise dos desdobramentos das reformas produzidas pelo âmbito federal e suas ressonâncias nos âmbitos estadual e municipal.

No que se refere aos níveis de ensino, os temas de estudo concentraram-se no Ensino Fundamental (22), no Ensino Superior (4), sendo que nos demais (13) não se especificava o nível de escolaridade. Em sua maioria, os estudos utilizaram a análise de documentos produzidos no contexto de produção do texto, preferencialmente aqueles que surgiram no âmbito da esfera federal, tais como: os Referenciais (Educação Infantil), Parâmetros (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Diretrizes (Ensino Superior) Curriculares Nacionais; o Plano Decenal de Educação para Todos (governo Itamar Franco) e o Programa Toda Criança na Escola (governo Fernando Henrique Cardoso); a Legislação Educacional a partir da LDB nº 9394/96 e alguns documentos das esferas estadual e municipal (estado de São Paulo, estado de Minas Gerais, estado do Paraná) numa tentativa de relações entre os documentos produzidos pelo poder central e os demais poderes.

Nas abordagens metodológicas foram incluídas, entrevistas e depoimentos de pais, alunos e dirigentes escolares e observação do cotidiano, como recurso empírico, denotando o contexto da prática como referencial importante para essas análises. No campo da prática, as investigações fizeram uso de estudo de caso visando à intervenção na prática pedagógica. Além disso, a prática docente constituiu-se como foco de análise

com o objetivo de algum tipo de intervenção no processo pedagógico, conforme exposto na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Trabalho Empírico

Abordagem metodológica	Dissertações + Teses
Análise da própria prática	3
Análise de documentos	15
Análise de documentos e entrevistas	3
Análise de documentos e intervenção na prática	2
Análise de documentos e observação	2
Entrevistas	5
Estudo de inspiração etnográfica	2
Intervenção na sala de aula	3
Observação	2
Depoimentos	2
Total	39

Fonte: Resumos encaminhados a Capes e Pesquisa desenvolvida por Macedo e Lopes (2006)

As discussões encontradas nos 37 artigos selecionados nas revistas apresentam-se de forma semelhante, no que se referem às suas temáticas, ao que conseguimos identificar nas teses e nas dissertações, com maior incidência para as questões relacionadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (15 artigos), seguidas de reflexões acerca da relação Currículo e Cultura (4 artigos); Formação de Professores (4 artigos); Política Educacional (8 artigos); Legislação Educacional (2 artigos) e Políticas Curriculares (4 artigos).

No entanto, para que possamos compreender melhor o que dizem esses estudos sobre as Políticas Curriculares, retomemos à análise acerca dos trabalhos de maneira

mais detalhada. Em termos gerais, podemos dizer que as produções (Tabela 1) situam-se em três tendências de análise: (a) as que admitem ser o contexto de influência o principal fator de compreensão das políticas curriculares, na medida em que essas são afetadas diretamente pelo processo de globalização e pelas orientações de organismos internacionais (marcadas pelo foco econômico-político); (b) aquelas nas quais o contexto da produção do texto político é compreendido, exclusivamente, no âmbito do poder central e das esferas estaduais; (c) as que consideram o contexto da prática como lugar de consumo das propostas curriculares oficiais. De forma semelhante ao que pudemos identificar nas dissertações e teses, as abordagens teóricas utilizadas estabelecem associações de autores específicos da área de Currículo com autores da Filosofia, Sociologia, Antropologia e das áreas específicas de ensino de componentes curriculares específicos, enfatizando, dessa forma, a natureza híbrida do campo do Currículo.

Não há, todavia, uma rigidez de fronteiras entre os contextos. Em alguns estudos, por exemplo, aparecem preocupações quanto à participação de grupos (pais, professores, alunos, dirigentes escolares) na condição de colaboradores da implementação das propostas curriculares, ressaltando a aproximação entre ambos os contextos (do texto político e da prática).

No estudo de Moura (2002), ao discutir o Projeto Político Pedagógico, a autora salienta as concepções assumidas pelos diversos segmentos da escola no sentido de orientação para demonstrar como a construção e a implementação do projeto pode direcioná-los para um caminho emancipatório ou de regulação, cabendo-lhes interferir na escolha desejada. Desse modo, seu estudo demonstra uma tentativa de selecionar o contexto da produção do texto político (concepções que emanam da administração, local e regional de educação) do contexto da prática, que também é marcado pela

heterogeneidade de discursos, pela diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dela participam e pela questão (Ball, 1999).

Podemos destacar também a dissertação de Homma (2002) que analisa a interlocução entre as Políticas Públicas e as práticas curriculares sobre uma experiência que aconteceu na Secretaria Municipal de Educação de Santos (SP), no período de 1994 a 1996, quando se construiu uma equipe multidisciplinar de trabalho, *com intuito de possibilitar esse processo de interlocução pedagógica entre gestão e escolas de forma ágil, flexível e numa relação de educação democrática.* (Idem)

Como fora anteriormente mencionado, diversos estudos têm como objeto de produção e implementação de propostas curriculares no campo oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nas análises sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos discussões que apontam para o processo de produção do texto político tratando-o com restrições quanto aos seus efeitos educacionais (*Educação e Realidade* 21 (1): 229-241. jan./jun. 1996) - Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS). Segundo esse artigo, tais parâmetros constituem-se como um documento político de educação imposto por uma política de governo (governo de Fernando Henrique Cardoso) apoiado em princípios do neoliberalismo e financiado por organismos internacionais. Além disso, a evidente falta de preocupação do grupo que elaborou o documento em incorporar nesse processo experiências estaduais bem sucedidas (p. 230) e a ausência da ampliação de discussões nos mais variados meios educacionais existentes no país (p.234).

Outra reflexão que nos parece poder contribuir nessa discussão nos é dada por Cunha (*Cadernos de Pesquisa, n.99, 1996*). O autor apresenta advertências pontuais acerca do sentido e do significado dos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma proposta curricular, com destaque para o capítulo *Convívio Social e Ética*. Ao examinar

seu conteúdo, chama nossa atenção quanto aos aspectos ideológicos que permeiam as orientações de tal documento que, se por um lado, distancia-se da promessa de um currículo acabado como se pretendeu fazer em decorrência da Lei nº 5692/71 (p.62), por outro, utiliza-se de referência suave (p.69) para impor afinidades com a *progressiva implantação do modelo mercadológico: a publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos consumidores da mercadoria educacional* (p.61).

Em estudo semelhante, Tavares (2002) confirma o ponto de vista de Cunha (1996), ao dizer que os resultados indicaram que a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais encontra-se intimamente ligada ao estabelecimento de um Sistema Nacional de Avaliação em que um Currículo Nacional possibilitaria a padronização de testes avaliativos. Na tese de Bonamino (2000), já encontramos a discussão acerca da lógica intrínseca ao processo de institucionalização e ao perfil dos instrumentos contextuais e cognitivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Os dois autores (Tavares e Bonamino) compactuam com a idéia de que essas características estão relacionadas com os aspectos da Política Educacional, centrando a responsabilização pela execução dessas fases da política nos mecanismos criados para isso.

Entretanto, na tese de Teixeira (2000), encontramos uma interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais distanciada das perspectivas situadas anteriormente, mesmo que sua análise reconheça divergências quanto à sua implantação e seus desdobramentos no sentido da regulação e do controle do ensino e da aprendizagem.

Seu ponto de vista apóia-se na idéia de que essa ação oficial é uma proposta para construção de uma base comum nacional, e não possuindo natureza impositiva:

[...] *entendo o documento ministerial como sua proposta para a construção de uma base comum nacional para o Ensino Fundamental brasileiro e porque está entre suas funções ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, tendo como objetivo de ensino de 1ª a 8ª séries a formação para uma cidadania democrática* (p. 174).

Dessa sua interpretação decorre a idéia de relacionar o tema com a construção de escolas democráticas (com base teórica em M. Apple e J. Beane) e com as políticas relativas à criação de colegiados de escola no estado de Minas Gerais entre as décadas de 1980 e 1990.

No entanto, o sentido atribuído pela autora nos parece pouco confortável diante das divergências apontadas por estudiosos da questão e referendadas por instituições, tais como a ANPED. A moção aprovada em assembléia geral da 27ª Reunião Anual dessa entidade, apresentada pelo GT Currículo (Grupo de Trabalho), expõe reiteradamente essas críticas às quais nos referimos. Segundo esse documento: *as direções das políticas de currículo estabelecidas pelo Ministério da Educação nos últimos dez anos, embora com variações, vêm sendo construídas com o intuito de gerir e controlar um conjunto de ações educativas.*

Embora saibamos das possíveis resistências políticas e acadêmicas quanto ao conteúdo desse documento, consideramos importante destacar algumas dessas críticas nessa reflexão. Dentre elas, a crítica que expõe o fato de a preocupação técnica permanecer como fio condutor do processo ensino-aprendizagem, mesmo que traduzida numa outra roupagem (competências, habilidades):

a centralidade conferida ao currículo por competências, produto da tradição curricular instrumental, seja nas diretrizes curriculares para os diferentes níveis de ensino, ainda em vigor, seja nos parâmetros curriculares, seja ainda em diferentes documentos divulgados pelo Ministério da Educação (Moção do GT Currículo, 2004).

A observação seguinte expressa a preocupação com as ações oficiais que atropelam projetos e programas em andamento, nos demais estados da Federação, *a centralidade conferida aos Parâmetros Curriculares Nacionais nas ações do Ministério, parecendo buscar o congelamento da multiplicidade de propostas curriculares nas escolas e nos sistemas de ensino (Idem)*, ou seja, a idéia do não reconhecimento das produções dos estados, por exemplo, na constituição de uma política curricular nacional. Essa crítica é endossada pela dissertação de Barreto (2000) ao discutir a realidade específica do estado do Pará, chamando atenção para a *desconsideração do MEC às críticas e propostas formuladas na região quando da realização do Seminário norte que discutiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (Resumo Banco de Teses da Capes).*

A próxima crítica (idem) destacada reafirma o quanto *a articulação restrita entre currículo e avaliação, privilegiando a mensuração do produto, em detrimento de ações que permitam a intervenção pedagógica visando à melhoria da qualidade de ensino (Resumo banco de teses da Capes)* tem sido a tônica do conjunto de ações políticas voltadas ao desenvolvimento dos alunos e de suas capacidades de aprendizagem e de experiência educacional.

No entanto, em outros estudos, identificamos a discussão sobre as Políticas Curriculares distanciada da compreensão de que as ações oficiais sejam verdades absolutas, não havendo possibilidades de modificações durante seu período de implantação. A dissertação de Monticelli (2001) aponta para a existência de pequenos

fragmentos de autonomia (por parte dos professores e dos alunos), de coragem para mudar o que está instituído, demonstrando que o processo de criação e de emancipação social é sempre possível. Utilizando-se do imaginário social, fundamentado em Castoriadis, a autora entende que essas significações podem ser um dos meios do sujeito ensinante e aprendiz criar conhecimentos, ao invés de somente reproduzi-los. (Resumo enviado à Capes)

Pelo que pudemos observar dos estudos analisados e de comum acordo com Paiva, Frangella, Dias (2006, p.264) no artigo Políticas Curriculares no Foco das Investigações, *os estudos guardam marcas da prescrição de modelos orientadores para implementação de propostas ou para a crítica ao distanciamento entre proposta e prática*. Essa tendência prescritiva torna-se um indicador da força dos documentos para alteração da prática dos professores. Além disso, por ausência da problematização nesses estudos, os sentidos dos textos curriculares parecem adquirir uma idéia um tanto quanto fechada, desconsiderando a complexidade do que vem a ser a Política Curricular.

Por outro lado, outras abordagens ensaiam uma aproximação da compreensão da Política Curricular, no sentido dado por Ball (2001), quando buscam aproximação entre os contextos, incluem o conteúdo cultural influenciando a produção dessas políticas, admitem que o produto final não é exclusividade da ação oficial e incorporam a defesa da participação dos professores, da escola e dos profissionais na produção de suas propostas. Um exemplo dessa interlocução entre os contextos (do texto político e da prática) pode ser identificado no trabalho desenvolvido por Destro (2004). Nele a autora analisa a Política Curricular da Educação Física no município de Juiz de Fora – MG - verificando nesse Programa (PROMEF) – contexto da produção do texto político – sua relação com o contexto da prática. Após refletir sobre as entrevistas realizadas com os professores, ela afirma que essa diretriz oficial, a despeito de ter oportunizado aos

discentes participação em todo o seu processo de construção, não propiciara o empoderamento e a construção de identidades múltiplas por se pautar, sobretudo, numa orientação didático-metodológica que reforça o conhecimento historicamente elaborado, destacando a cultura discente apenas na perspectiva da superação e não como um caminho na busca do diálogo cultural crítico (Fragmentado do resumo enviado a Capes). Outro exemplo de interlocução encontra-se nos trabalhos de Homma (2002) e Aires (2001). Nesses estudos, busca-se aproximação entre diferentes contextos configurados a partir das proposições da política oficial e as práticas curriculares efetivamente construídas. Em ambos os casos, professores e dirigentes escolares são considerados sujeitos como produtores de currículo.

Em que pese o fato de se registrarem relativamente poucos estudos que abordem questões sobre cultura, escola e currículo, tal abordagem pode ser identificada na dissertação de Lima (2003), ao estudar as trajetórias das professoras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Nilópolis – RJ - e a intervenção dos seus valores de referência nas práticas escolares. A investigação proporcionou à autora perceber a centralidade da questão cultural para a compreensão do Currículo, tanto em sua formulação e seleção quanto em sua prática cotidiana (p.43).

Segundo suas colocações,

A imbricação desses fatores foi melhor percebida durante a pesquisa desenvolvida acerca da questão sobre a relação das escolas com a diversidade cultural proposta pelos PCNs. O estudo possibilitou, entre outros aspectos, perceber o locus da cultura como palco no qual se travam, muitas lutas, dentre elas a luta ideológica. Nele, entram em cena a incorporação e a resistência à hegemonia, algumas vezes por sutis táticas de incorporação enviesada do sentido hegemônico. Nesses embates e negociações operam os aspectos, os modos de ser das referências sociais diversas às quais os praticantes se afiliam em função das redes de representações que são incorporadas pela negociação com os contextos cotidianos, entre eles as escola (p.47).

Nesse estudo de Lima (2003), segundo suas próprias palavras buscou-se discutir a concepção de cultura presente nos currículos oficiais e nos currículos praticados e as relações entre essas concepções na construção e na efetivação de uma proposta curricular.

Ainda de acordo com o trabalho, ao considerar esse eixo de discussão, a autora entende:

que o desenvolvimento desse processo pode contribuir para pensarmos novas possibilidades de organização curricular nas quais as práticas emancipatórias sejam facilitadas. Ou seja, formas em que essas práticas se dêem mais propriamente pela contaminação das práticas por esse caráter, presentes nas escolas, do que por modos operacionais de ampliação desses modelos (Lima, 2003, p. 64).

Para análise dessa questão, a autora apóia-se em discussões realizadas por autores, que, segundo sua percepção, têm exaltado a relevância dos saberes e conhecimentos que se tecem no cotidiano (Certeau, Pais, Oliveira, Alves, Ferraço), tanto quanto nas reflexões desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos acerca dos processos emancipatórios.

Em outros estudos, conseguimos identificar, também, a discussão sobre o processo de correlação de forças - política educacional/política local – (Peroni, 1999) e a compreensão de como os discursos de legitimação das práticas dos atores apresentam modificações ao longo do processo, revelando uma tendência, de certa forma, permanente, que influencia o desenvolvimento do processo (Martins, 2004).

Outro aspecto importante em relação à compreensão da política curricular como política cultural nos foi dado, no artigo de Oliveira e Destro (2005) no qual se dá visibilidade a questões até então raramente encontradas nas dissertações e teses investigadas. Também destacamos o trabalho de Martinez (2000), que buscou

compreender a abordagem da cultura nos Parâmetros e nos conteúdos curriculares no contexto da reforma educacional da década de 1990, analisando a relação entre Currículo e diversidade cultural no contexto das mudanças produzidas pela modernização neoliberal. Nesse artigo, as autoras destacam as contribuições de Suárez (1995) e Sacristán (1998) como subsídios teóricos em relação à Política Curricular (p.9), apesar de as perspectivas de ambos possuírem limites se comparadas com as concepções de política e de método de pesquisa em Política Curricular de maneira não processual, dividida em diferentes fases: currículo prescrito, currículo em ação, conforme assinalado no artigo de Oliveira e Destro (2005).

Igualmente importante torna-se a compreensão de Lopes (2003), expressa no artigo *“Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?”*, na medida em que nos propicia discutir com mais especificidade e profundidade essa concepção de Política Curricular como Política Cultural.

Para tanto, torna-se necessário o entendimento de que:

toda política cultural é constituída e constitui propostas e práticas curriculares, não sendo possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas interrelações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável (Lopes, 2003).

O que significa dizermos que toda Política Curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar construído para a escola e pela escola. Simultaneamente, é uma Política Cultural na medida em que o Currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de Cultura (Lopes, 2003).

Conseqüentemente, defendemos que as Políticas Curriculares não se restringem aos documentos, desconsiderando os momentos nos processos de produção, de vivência

e de reconstrução pelos múltiplos espaços e sujeitos do corpo social da Educação, reconhecendo, portanto, a produção de sentidos nas políticas tanto no âmbito governamental quanto no âmbito das práticas desenvolvidas nas escolas.

Concluindo, podemos dizer que, nas dissertações, teses e artigos investigados, produzidos no período de 1995 a 2002, foi possível identificarmos não apenas a predominância da idéia de Política Curricular como uma ação oficial destinada ao contexto da prática escolar, atribuindo um poder aos documentos que emanam dessas esferas, como também a presença marcante do foco econômico influenciando essas análises. Nesses estudos, as tentativas de se estabelecer uma relação entre os contextos, conforme as idéias de Ball (2001, 2004 e 2005), têm ocorrido de forma muito precária, na medida em que essas reflexões dedicam-se ao estudo das reformas pontuando as influências da globalização, dos organismos internacionais ou das repercussões das políticas na prática escolar ou, ainda, buscando conferir como a prática escolar incorpora essas Políticas Curriculares.

Apesar de algumas iniciativas reconhecerem conexões entre os contextos macro e micro, admitirem embates, lutas e participação dos professores nas produções curriculares, conforme explicitamos anteriormente, ainda existem tendências marcantes que desconsideram esses aspectos na elaboração das propostas. Como foi apresentado na compreensão da Política Curricular, persiste a insistência em se manter um distanciamento entre proposta e prática, além de uma tendência em se perceber que a construção curricular é um processo político exógeno e distanciado dos professores e de outros envolvidos com as questões da Educação, tornando-se idéias pouco exploradas.

A produção de sentidos dos textos curriculares tende a ocorrer em mão única, desfavorecendo as possibilidades de modificações em outras arenas e por outros envolvidos na questão, fazendo-nos supor ainda haver um espaço significativo para

estudos (teses, dissertações, pesquisas) acerca da Política Curricular nas perspectivas apontadas por S. Ball.

Apesar disso e de acordo com o pensamento de Paiva, Frangella e Dias, (2006):

o elevado número de produções de pesquisa registrado no país que coloca no centro da discussão a política curricular é um alento para que novas discussões surjam e novos trabalhos sejam produzidos abordando os aspectos que ainda carecem ser mais aprofundados (p.266).

O próximo capítulo apresenta a realidade local e a Política Educacional elaborada e implementada no período de 1999-2002, no estado de Minas Gerais, destacando a forma de construção dessa política – denominada Escola Sagarana – através da qual se buscava o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às características da cultura mineira e a participação efetiva dos envolvidos com a Educação do estado.

3. O contexto da Política Curricular em Minas Gerais: Escola Sagarana

Oh! Minas Gerais
Oh! Minas Gerais
Quem te conhece
Não esquece jamais
Oh! Minas Gerais⁵

O estado de Minas Gerais, uma das 27 unidades federativas do Brasil com uma extensão territorial de 588.384 km², localiza-se na região sudeste do país. Segundo dados estatísticos do IBGE (2006), sua área é ocupada por 21 milhões de habitantes distribuídos em 853 municípios. Como é sabido, sua capital é a cidade de Belo Horizonte que reúne em sua região metropolitana cerca de cinco milhões de habitantes, configurando-se numa zona de alta concentração urbana. Por outro lado, o estado ainda possui, ao norte, extensos vazios populacionais, como os vales dos rios Jequitinhonha e Mucuri. É um estado definido como um estado-mosaico por sua diversidade regional, tanto nos aspectos culturais quanto na situação sócio-econômica. Embora apresente regiões com indicadores de capacidade econômica que se destacam ao lado dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro pela produção industrial, agrícola e mineral, essa diversidade é completada por reservas indígenas (povos indígenas de Minas – Xacriabá, Maxacali, Krenak e Pataxó) e por regiões onde problemas e conflitos agrários compõem o contexto social.

No campo educacional, esse estado, segundo o Censo Escolar de 1999⁶, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

⁵ Refrão da canção que ganhou maior popularidade tornando-se oficiosamente hino do estado. Trata-se de uma tradicional valsa italiana *Viene Sul Mare* cuja letra é uma adaptação feita pelo compositor mineiro José Duda de Moraes e gravada em 1942.

⁶ Os resultados finais do Censo Escolar 2006 divulgado em 07/07/2007 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) pontuam, no caso de Minas Gerais, algumas alterações estatísticas nos seguintes níveis de competência estadual: diminuição de matrícula no Ensino Médio (-3,8%) e significativo aumento das matrículas (36,8%) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) comparativamente com os dados nacionais.

(INEP), tem mais de cinco milhões de alunos matriculados em 18 561 escolas nas redes municipal e estadual. A rede estadual concentra aproximadamente três milhões do total de alunos na Educação Básica (Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) atendidos em 3 909 escolas. Destacamos esse dado em relação à rede estadual de ensino, uma vez que nesta pesquisa concentramos nossa atenção no âmbito das ações implantadas pela Secretaria de Estadual de Educação – SEE/MG.

Ao assumir o governo do estado de Minas Gerais, para o quadriênio 1999-2002, o governador Itamar Franco, pautando-se no compromisso de campanha⁷ eleitoral, inicia o processo de construção do Sistema Mineiro de Educação. Para tal, faz uso dos indicativos propostos pela Carta dos Educadores Mineiros⁸, reafirmando seu conteúdo ao dizer que o Sistema Mineiro de Educação passaria pela construção coletiva de todos que estavam envolvidos com o processo educativo, levando também em conta, segundo suas próprias palavras, as diferenças regionais e toda complexidade cultural que caracteriza o estado de Minas Gerais.

Entretanto, não se poderia considerar tal posicionamento do governador como uma inovação, uma vez que, antes mesmo do processo eleitoral confirmar sua presença no governo do estado, já se haviam estabelecido acordos e compromissos entre o então candidato a governador e seu futuro Secretário de Educação. Estamos nos referindo ao processo de elaboração da Política Educacional desse governo iniciado no ano de 1998 e batizado posteriormente como Escola Sagarana (1998-2002)⁹. Tal observação torna-se pertinente na medida em que as circunstâncias dessa proposta situavam-se num contexto composto por dois ex-dirigentes da política nacional – Sr. Itamar Franco e Sr. Murílio A

⁷ Durante o ano de 1998, o então candidato às eleições do governo do estado havia participado de debates com diversos profissionais da Educação e firmado compromisso com os mesmos de transformar o processo do planejamento educacional colocando a Educação a serviço da coesão social e da participação democrática, preocupada com o desenvolvimento humano e com a cidadania.

⁸ Carta dos Educadores Mineiros – documento-síntese do Fórum Mineiro de Educação ocorrido em Belo Horizonte em 02.09.1998.

⁹ (1998-2002) – 1998 – ano antecedente a gestão governamental propriamente dita (1999-2002) no qual ações políticas de um dos candidatos ao governo do estado foram iniciadas.

Hingel, que, numa ação política, fazem uso de um mecanismo pouco comum quando a questão envolve-se com a elaboração de políticas. Tal fato nos leva a supor, numa primeira impressão, haver quebra da visão prevalente que entende a política como algo que é feito para as pessoas, perspectiva essa em discordância da visão de Ball com a qual também compactuamos. Em suas palavras:

políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos (p. 26);

Utilizando-se tal mecanismo, procedeu-se, no estado, à mudança no sentido da inversão de como conduzir esse processo de elaboração da Política Educacional: de baixo para cima (ouvindo as bases). O que no nosso ponto de vista favorece a participação do contexto da prática nesse processo. Entretanto esse fato, se, por um lado, reconhece a importância desse contexto, por outro, só a garantia dessa participação não modifica princípios, tais como o reconhecimento da inter-relação entre contextos, num permanente ciclo contínuo de políticas; à idéia da bricolagem nos textos advinda de múltiplos contextos; a recontextualização dos discursos sempre que esses se movem entre os contextos de influência, da produção do texto e da prática (Ball, 2001), numa abordagem diferentemente da compreensão que nos parece ter sido buscada nessa inversão de sentido, ou seja, ‘ouvir as bases’ seria uma suposta busca pela legitimação das ações políticas a serem implantadas pela SEE/MG, principal instância na qual a Política Educacional seria construída. Tal constatação pode ser percebida nas palavras dos organizadores do Fórum - *ele foi concebido para dar voz às comunidades regionais e aos diversos segmentos da sociedade civil, que se dispõem a agir concretamente para*

reverter o quadro atual da Educação no estado (Anais do Fórum Mineiro de Educação, 1998, p. 65), e, posteriormente nas palavras do Sr. Murílio Hingel:

A existência do Fórum (ouvir as bases) representa uma mudança drástica na Política Educacional de Minas Gerais, que hoje (1998) é imposta, sem discussões, de cima para baixo, enquanto o Fórum representa a manifestação livre, democrática e responsável de que efetivamente faz a Educação em nosso estado (Idem, p.65).

Com essa perspectiva, estamos defendendo que a mudança pretendida no sentido da inversão (ouvir as bases), na elaboração dessa Política Educacional, embora não tenha propiciado mudança na estrutura e nos valores, manteve-se coerente com os aspectos que pontuamos anteriormente, ou seja, a consulta às bases restrita à inversão no processo de elaboração da política, conforme trecho presente na Escola Sagarana:

a construção do Sistema Mineiro de Educação supõe consulta às bases envolvidas com as demandas por mais e melhores serviços educativos, exigência inarredável da sociedade brasileira às portas do século XXI (Escola Sagarana, 1999, p. 5);

e, além disso, a manutenção do controle por parte do estado no desenvolvimento dessa política:

o sentido dinâmico do planejamento a partir da realidade, mas em contínuo processo de acompanhamento, controle e avaliação, que conduz necessariamente ao replanejamento, reforça a idéia de que este documento é um ponto de partida e assim deve ser conhecido, estudado e debatido (Idem, p. 6).

Estabelecemos essa afirmação ao nos depararmos com os procedimentos posteriores à consulta às bases, pois a justificativa da SEE/MG para implantação dessas novas medidas educacionais apoiou-se em dispositivos legais (nacionais e locais),

conforme posição declarada da Secretaria de Educação a qual essa ‘nova’ política, obrigatoriamente, deveria respeitar. Para isso, expõe como argumento-limite dois dispositivos: as considerações sobre como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no capítulo que se refere às alterações sobre as competências e as responsabilidades do atendimento em relação aos níveis e modalidades de ensino, determinaram uma redefinição das políticas de atuação de governos estaduais em todo território nacional em seus dispositivos que alteraram o âmbito de responsabilidades nesse atendimento e as diretrizes e prioridades apresentadas na Carta dos Educadores Mineiros. Apoiada nesses fatores legais e tendo como referência o diagnóstico¹⁰ realizado acerca da política do governo anterior a essa gestão, a Secretaria de Educação definiu algumas mudanças a serem efetivadas na Educação Básica. A primeira dizia respeito à revisão do processo de municipalização no Ensino Fundamental realizado pelo governo anterior (1992/1998), em que se estabelecera uma série de convênios *inadequados do ponto de vista pedagógico, inexeqüíveis no aspecto econômico-financeiro e legalmente insustentável quanto à sua formalização* (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 16). Propunha-se, então, o estabelecimento de uma reavaliação dessa política com o objetivo de definir novos critérios de parceria entre estado e os municípios. A segunda questão ligava-se à Educação Infantil, na qual o estado já havia reduzido sua participação por se tratar de uma modalidade de Educação não beneficiada por mecanismos oficiais de financiamento, desestimulando tanto os municípios (a partir da LDB nº. 9394/96, os municípios assumem a responsabilidade nesse campo) quanto o próprio estado nessa sua antiga atribuição. Como alternativa de financiamento e manutenção da responsabilidade nesse nível de ensino, a Secretaria se propunha a

¹⁰ Para realização desse diagnóstico, foram formadas comissões internas na SEE/MG com o objetivo de traçar um quadro atualizado do contexto educacional mineiro para em seguida serem definidas as reformas educacionais julgadas necessárias por essa gestão. Esse trabalho ocorreu no primeiro semestre de 1999 e o conjunto de ações resultante originou o documento intitulado Escola Sagarana representando a Política Educacional a ser implantada no período de 1999-2002.

estabelecer programas específicos nessa área e a estudar formas para esse financiamento estabelecendo parcerias com as prefeituras, empresas, entidades e organizações da comunidade. A terceira dessas mudanças no Ensino Fundamental, na qual a adoção do sistema de ciclos implantava uma espécie de promoção automática, do ponto de vista da atual gestão, que estava comprometendo a qualidade do ensino, criando dificuldades para o sucesso do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Logo, o novo plano de ação dessa gestão deveria interromper essa política passada, abrir uma discussão sobre a reorganização do tempo escolar e a formulação da proposta pedagógica de cada escola, comprometendo-se a ampliar o conceito e a escolarização obrigatória até o Ensino Médio; reconhecer a importância das parcerias, estimulando-as; ampliar e democratizar a oferta de Educação Infantil, caminhando para sua universalização e contemplando, prioritariamente, as populações mais carentes; no Ensino Fundamental, garantir a matrícula a todos em idade escolar, com especial atenção às áreas urbanas periféricas e ao meio rural, oferecendo tratamento diferenciado aos que dele necessitam e fazendo da Educação um dos meios facilitadores da cidadania e da superação das desigualdades sociais; incentivar os programas de Educação de Jovens e Adultos e garantir às populações rurais serviços educacionais identificados com suas necessidades e expectativas; no que se refere ao Ensino Médio, os esforços deverão estar voltados para sua progressiva universalização e democratização, para sua articulação com a denominada educação técnica/tecnológica que, por sua vez, deverá contar com a estrita participação do setor produtivo, entendido em suas vertentes empresarial e trabalhista (Coleção Lições de Minas – Volume II, p.11).

No entanto, as mudanças sobre o tempo escolar e a proposta pedagógica seriam submetidas ao conteúdo do documento-síntese denominado ‘Carta dos Educadores Mineiros’ no qual estavam consolidadas todas as proposições formuladas nas seis

regionais do Fórum que tinham sido coordenados pelas Superintendências Regionais de Ensino. Em relação ao Ensino Médio, os fatores utilizados para justificar as mudanças foram a pressão do mercado de trabalho e os programas de aceleração de estudos que exigiam do estado a abertura de novas vagas. Nesse campo, o documento, ainda com significado de duelo partidário, segundo nosso ponto de vista, definiu, para o ano seguinte (2000), atenção redobrada quanto aos equívocos registrados em 1998 quando a ação do estado adotava uma política de nucleação nas zonas urbanas e rurais, deslocando os alunos para longe de suas comunidades e deixando as prefeituras com problemas de transporte dos estudantes. Ainda segundo esse documento, a principal questão para elaboração de políticas mais adequadas a esse nível de ensino está na falta de financiamento, uma vez que tal nível vem sendo mantido, principalmente, com recursos estaduais; na Educação Profissional, essa gestão reativaria essa modalidade em contrapartida ao governo anterior que havia desativado os cursos técnicos, retomando os programas de implantação dos centros de Educação Profissional, confirmando nossa compreensão acerca dos procedimentos posteriores à fase de consulta às bases.

Destacaram-se ainda outras questões para serem enfrentadas no âmbito dessa política de governo, como a evasão e a repetência que ainda se mantinham desafiando as políticas públicas de Educação. Para justificar essa medida como se fossem questões decorrentes exclusivamente da gestão de governo anterior, o documento expõe que, no caso de Minas Gerais, permanecia, apesar do relativo sucesso dos estudantes mineiros nos programas nacionais de avaliação de desempenho, a existência de taxas elevadas de mau desempenho no nível local e, conseqüentemente, na comparação nacional. Quanto ao programa de correção do fluxo escolar, de acordo com o relatório, a existência dos programas “Acertando o passo”, destinado a alunos em defasagem idade-série no Ensino Fundamental e “A caminho da cidadania”, atendendo a uma demanda

semelhante ao nível de ensino anterior, embora tenham cumprido sua finalidade estatística, não proporcionaram segurança quanto à sua eficácia. A avaliação da Secretaria da Educação, do ponto de vista da Gestão do governador Itamar Franco, indicava o encaminhamento dessa demanda remanescente para a Educação Supletiva e continuada, visando garantir a continuidade dos estudos para aqueles que ainda não haviam concluído o estágio de aceleração proposto nos programas acima citados. Contudo, no aspecto do financiamento, ambas as gestões se afinavam, pois em relação à formação e capacitação de recursos humanos para a Educação, a política anterior contara com os financiamentos do Banco Mundial através do Programa Pró-Qualidade, com base no convênio firmado em 1995. Em 1999, essa política de capacitação de professores e de dirigentes teria continuidade, com recursos do mesmo convênio e seria operacionalizada através de dois programas: o Projeto Veredas - Curso Normal Superior – e a segunda fase do Programa de Capacitação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (PROCAP II) e do Programa de Capacitação dos Dirigentes (PROCAD). O PROCAP II destinava-se ao trabalho com as disciplinas História, Geografia e Ciências (no PROCAP I, as áreas atendidas foram a Língua Portuguesa e a Matemática) e o PROCAD direcionado aos dirigentes escolares, discutindo, dentre outros temas, diretrizes curriculares da Escola Sagarana.

Para tal procedimento, definiu-se que a questão do financiamento da Educação permaneceria como destaque na medida em que a composição da receita decorre de duas fontes principais nem sempre garantidas pelas divergências políticas que as envolvem: da Quota Estadual do Salário-Educação em Minas Gerais e do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), mecanismos que vêm exigindo da Secretaria da Educação uma integração aos movimentos organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) de forma a atender às necessidades de

investimento no setor. Finalmente, quanto à demanda de vagas, segundo os dados do relatório, o atendimento encontrava-se quase universalizado, atingindo 98,04%. Dados estatísticos da Fundação João Pinheiro (1998), contudo, indicavam ainda havia cerca de 400 mil crianças fora da escola no estado. Em relação ao Ensino Médio, os dados apontavam para um percentual de menos da metade da população escolarizável na faixa de 15 a 19 anos sendo atendida demonstrando distanciamento de sua universalização na versão da equipe que elaborara esse diagnóstico.

Estabelecido esse perfil do contexto educacional pela Secretaria da Educação (1999), coube-lhe apresentar as estratégias políticas que iriam orientar os anos seguintes da gestão do governo de Itamar Franco (1999-2002), tendo como Secretário de Educação, conforme mencionado, o professor Murílio Hingel. Para tanto, esse planejamento educacional deveria pautar-se, de acordo com as palavras do próprio do documento em seu texto de apresentação, pelos princípios, pressupostos e diretrizes definidos pelo Fórum Mineiro da Educação. Esse documento final do Fórum, batizado de Carta dos Educadores Mineiros, propunha uma atuação do governo que considerasse os seguintes parâmetros básicos da Política Estadual de Educação: compromisso com o desenvolvimento do aluno e a serviço da cidadania; respeito às diferenças, à heterogeneidade e à diversidade; participação da sociedade como parte de uma estratégia democrática de educação de qualidade; transparência e ética na condução da política educacional; a educação e a cultura consideradas como termos indissociáveis de uma mesma equação; as políticas e diretrizes setoriais terão como pressuposto a participação social e a democratização de oportunidades, opondo-se à elitização e à exclusão (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 22-23).

A partir desses parâmetros, os objetivos da Política Educacional do governo de Minas Gerais se propunham a atender: o desenvolvimento de planos, programas e ações

visando garantir uma educação de qualidade para todos os mineiros; ter o aluno como centro das atenções educacionais; capacitar, desenvolver e valorizar os profissionais do magistério; desenvolver metodologias para garantir participação da comunidade escolar na gestão das escolas da rede pública; avaliar a qualidade do ensino mediante exames do rendimento dos alunos; universalizar a Educação Infantil através de parcerias com os municípios e organizações não governamentais; garantir o ingresso e a permanência do aluno na escola; ampliar o atendimento à demanda do Ensino Médio visando à sua universalização; ampliar a possibilidade de acesso ao ensino aos que não tiveram oportunidade em idade própria; assegurar educação para os alunos portadores de necessidades especiais; desenvolver ações articuladas entre diversos setores da Sociedade com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança e do adolescente e, incentivar a defesa e a prática dos direitos humanos. No que se refere às diretrizes operacionais, o documento destaca a criação do Sistema Mineiro de Educação, nele inserido o Fórum Mineiro de Educação e os fóruns regionais como instâncias públicas de debates e promoção de políticas e ações de governo; implementação de uma política de formação e aperfeiçoamento do magistério; na Educação Infantil, universalização progressiva através de parcerias; no Ensino Fundamental, reexame dos procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; no Ensino Médio, a garantia de matrícula até 2003 de pelos menos 80% dos egressos do Ensino Fundamental; na Educação de Jovens e Adultos, execução de plano de educação na forma dos princípios sintetizados na Declaração de Hamburgo, que definira as metas do “Decênio Paulo Freire da Alfabetização; na Educação do Campo, estabelecimento de novo desenho conceitual para a educação no meio rural; na Educação Indígena, garantia aos povos indígenas de educação compatível com suas características e valores culturais; na Educação a Distância, instituição do Subsistema

Mineiro de Educação a Distância, compatibilizando os esforços das agências que trabalham com essa modalidade; na Educação Profissional, estabelecimento de uma nova política de educação profissional integrada aos objetivos do desenvolvimento regional de Minas Gerais; na relação entre escola, cultura e currículo, redefinição do papel da escola como agência de promoção cultural, revisão dos currículos e projetos pedagógicos atendendo às especificidades regionais, incentivos às universidades para que produzam materiais didáticos baseados na cultura mineira e o estabelecimento de parcerias entre escola e os museus, biblioteca, arquivos e outras instâncias de referências, visando à promoção conjunta de projetos educativos e culturais; no Ensino Superior, fortalecimento da Universidade do estado de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade de Montes Claros (UNIMONTES) em função de apoio às políticas de desenvolvimento do estado, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas; nos estudos e pesquisas em Educação, o desenvolvimento de programação sistemática de estudos e pesquisas em apoio à educação mineira e, na segurança e violência, atenção especial à segurança nas escolas, ao combate à violência e à disseminação e uso de drogas.

O contexto educacional traçado pela Secretaria da Educação (1999), juntamente com a Carta dos Educadores Mineiros (1998), culminou num conjunto de ações governamentais para a Educação do estado de Minas Gerais (gestão 1999-2002), recebendo a denominação de Escola Sagarana¹¹. A escolha desse termo, segundo o documento, teve várias motivações, sendo a principal delas a busca de:

¹¹ O criador do termo é João Guimarães Rosa, que nasceu em Cordisburgo, em 1908, e morreu em 1967 no Rio de Janeiro. Reconhecido como das maiores expressões da literatura universal, formou-se pela Faculdade de Medicina de Belo Horizonte em 1930 e ingressou em 1934 na carreira diplomática. Estava em serviço na Alemanha quando eclodiu a Segunda Guerra Mundial, onde foi feito prisioneiro do nazismo.

uma expressão que representasse o regionalismo típico das montanhas, definisse a identidade e as raízes do povo mineiro, sem perder os vínculos com a universalidade do ser humano, o humanismo enquanto conjunto filosófico, de pensamentos, atos e convicções (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 32).

A palavra Sagarana, hibridismo cunhado por Guimarães Rosa para denominar seu primeiro livro, lançado em 1946, resulta da união do radical germânico SAGA – que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos – com o elemento RANA, que é de origem tupi e representa a idéia de ‘à maneira de’, ‘típico ou próprio de’. Com essa inovação lingüística, Guimarães Rosa quis deixar a sugestão de histórias em que o elemento local, regionalista, associa-se a uma dimensão maior de interesse universal. Através desse sentido, atribuiu-se ao plano estadual de educação essa denominação. Ou seja, de acordo com o documento, o que se pretendia atingir era uma educação que, *perseguindo sempre a qualidade, tomasse por base os sentimentos e a cultura dos mineiros, tão voltados para o sentimento nativista, a mineiridade que sintetiza características de vários rincões brasileiros* (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 33). Eram objetivos da Escola Sagarana: 1) promover a estruturação e a articulação entre programas e projetos setoriais da Secretaria da Educação e de outros órgãos do governo estadual visando a ações que pudessem refletir e viabilizar as estratégias, diretrizes e metas da política educacional de Minas Gerais; 2) implantar e desenvolver a política de educação de qualidade para todos os mineiros, 3) contribuir para a formação do cidadão do próximo século com educação integral voltada para o exercício da cidadania e o desenvolvimento pessoal, profissional, da comunidade, do estado e da nação. Para atingir seus objetivos e metas, a Escola Sagarana iria desenvolver, implementar e divulgar, por todos os meios possíveis, idéias, propostas e ações que visavam ao fortalecimento da escola pública em Minas Gerais, a valorização da cultura mineira, com fortalecimento da mineiridade a partir da atuação das escolas

nos campos pedagógico, científico, cultural, social e econômico. No plano estratégico, eram prioridades da Escola Sagarana implantar o Sistema Mineiro de Educação, implantar o Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Escolar, implantar o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação, implantar o Instituto Superior de Educação (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 35).

Ainda segundo o documento, essas reformas educacionais seriam conduzidas com o objetivo da construção de um sistema que promovesse a nucleação da ação pedagógica a partir da identidade regional, assentada no humanismo e voltada para o desenvolvimento harmônico do estado, considerando com isso atenção à diversidade criadora de modo que estimulasse as diferenças e as contribuições do universo cultural mineiro. Além disso, tais reformas deveriam propiciar a articulação entre as atividades educacionais com o setor produtivo, envolvendo a participação das famílias, de instituições sociais e comunitárias, das empresas e de organizações não governamentais. Nessa perspectiva, a elaboração dessa política de educação implicava a ruptura com ações fragmentadas, procurando estabelecer a organicidade entre as várias faces que são inerentes ao processo educativo (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 37).

Para consolidação da Escola Sagarana, a SEE/MG determina que alguns fatores sejam contemplados, quais sejam: a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola; a construção do projeto político pedagógico que garantisse educação de qualidade para todos; a autonomia e a gestão democrática da escola; a valorização dos profissionais da educação e a construção de projetos consistentes que garantissem a relação da escola com a comunidade (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 38-44).

No âmbito dessas proposições, o governo de Minas Gerais intencionava construir um Sistema Mineiro de Educação que tivesse identidade própria, que democratizasse as oportunidades, atendendo a todos os mineiros. Tal sistema deveria

respeitar as diversidades regionais, dentro da unidade de princípios e de objetivos da Educação constituir-se como, socialmente justo, sendo discutido com a base do sistema educacional, ou seja, professores, diretores, especialistas da Educação, alunos e pais de alunos, enfim, a comunidade em geral.

Conclui o documento afirmando que a construção de uma Política Educacional em Minas Gerais centrada na “educação para a vida com dignidade e esperança” era um grande desafio e uma tarefa que só teria êxito com o envolvimento de todos, principalmente da Escola. O Fórum Mineiro de Educação seria um espaço permanente de discussão onde se poderia, por meio do trabalho coletivo, investir na construção da Escola Sagarana, democrática, autônoma e para todos. Uma Escola compromissada com o futuro e com o processo de transformação da sociedade. Uma Escola compromissada com a esperança, com a liberdade, com a felicidade. Uma Escola compromissada com a coragem de redimensionar as utopias e voltar a sonhar (Coleção Lições de Minas, Volume II p. 44).

Nesse processo de elaboração da Escola Sagarana, o que pudemos identificar evidencia que a proposta para a realização do Fórum e, conseqüentemente, dessa Política Educacional tivera como contexto de influência a participação direta de dois ex-dirigentes da Política Nacional com ligações com as políticas globais, ou seja, eram pessoas que ocupavam lugar como representantes de grupos e de interesses partidários. Já o contexto de produção do texto fora ocupado por comissões internas ligadas à SEE/MG que, encarregadas pela elaboração final da Política Educacional. Tal política, servindo de parâmetro legal do estado, implicava sua permanência como um estado regulador (estabelecendo as condições para o Sistema Educacional mineiro operar) e auditor (avaliando os resultados da Educação) (Ball, 2001, p. 111). Finalmente,

evidenciou-se a presença do contexto da prática, no primeiro movimento desse processo de elaboração dessa política de Educação, expresso na Carta dos Educadores Mineiros.

No plano estratégico, a Escola Sagarana definiu como ações 27 programas voltados para o desenvolvimento dessa política que se pretenderam adaptáveis às características da cultura mineira e à permanente participação dos envolvidos com a Educação do estado.

Dos 27 programas instaurados, dois deles se destacaram, dentre os quais o Projeto Veredas a respeito do qual trataremos no capítulo subsequente.

4. Análise da Política Curricular: Projeto Veredas

Conforme destacamos no capítulo específico sobre a Escola Sagarana, a reforma educacional ocorrida no estado de Minas Gerais no período de 1999-2002 sob a gestão do governador Itamar Franco teve como base a centralização das ações voltadas para o campo das Políticas Curriculares. Dentre os 27 Programas estabelecidos como metas dessa Política Educacional, dois Programas evidenciaram-se logo no início desse governo: o Projeto de Avaliação do Ensino-aprendizagem (SIMAVE) e o Projeto de Formação Superior de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto Veredas), constituindo-se, no nosso ponto de vista, numa prioridade em relação aos demais Programas.

Para chegarmos a essa conclusão, buscamos evidências que pudessem nos assegurar que houvera, efetivamente, essa prioridade. No entanto, a análise da Carta dos Educadores Mineiros: Minas – Educação no século XXI¹² não nos sinalizou uma resposta mais específica que apontasse para a realização desses projetos como estratégias iniciais da reforma educacional pretendida. Entretanto, tais razões puderam ser identificadas no próprio discurso pronunciado pelo Sr. Secretário de Educação, professor Murílio Hingel, ao apresentar, publicamente, os Anais do Fórum Mineiro (setembro/1998). Nesse discurso, encontramos referências pontuais aos acordos internacionais estabelecidos pelo país, quer perante a Conferência Internacional de Jomtien (Tailândia); quer pelo apoio financeiro do Banco Mundial; quer pelo Relatório Delors (p. 11 a 14). Ao identificarmos essas relações globais, pudemos aproximar e defender um sentido para essas ações políticas do governo de Minas Gerais, tratando-as como parte do conjunto de políticas tecnológicas que visam relacionar mercados com

¹² Carta dos Educadores Mineiros – Documento síntese decorrente do Fórum Mineiro de Educação realizado em setembro de 1998.

gestão, com performatividade e com as transformações na natureza do próprio Estado (Ball, 2001, p. 104). Tal compreensão foi-nos possível de ser levantada na medida em que a categoria evidenciada nesses dois projetos buscava parâmetros para a melhoria do resultado do ensino aprendizagem através do desempenho do aluno e do professor em suas relações pedagógicas. Determinada essa dimensão, encontramos as razões para que o governo de Minas Gerais implantasse projetos no âmbito do conceito da performatividade.

Segundo Ball (2001), a *performatividade* é uma cultura ou um sistema de ‘terror’ que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atribuição e mudança (p.109). Nesse caso, o governo de Minas Gerais, ao propor a criação de um sistema de avaliação do ensino-aprendizagem e um curso de formação superior de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, colocou ambos os atores da escola, fazendo uso de seus desempenhos, como medida de produtividade ou resultado (idem), atribuindo ao desempenho de cada ator um significado, uma representação da qualidade no campo da avaliação. Ainda colaborando com essa compreensão, encontramos apoio ao nosso argumento no Relatório Delors. Nesse documento, defende-se que a formação de professores seja priorizada dada a necessidade de que os sujeitos estejam preparados para inovação, para serem capazes de evoluir, serem capazes de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (Delors, 2001, p. 72). Nesse mesmo relatório, atribui-se-lhe à formação docente à responsabilidade do professor pelo sucesso ou fracasso dos processos ensino-aprendizagem.

Assim, segundo o documento, cabe ao:

professor transmitir aos alunos o conhecimento e despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (Delors, 2001, 152).

Dessa forma, segundo nosso entendimento, tais projetos, que colocam o saber (conhecimento) como principal eixo de discussão, obedecem a uma mesma lógica de encaminhamento: a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis (Ball, 2004, p. 1107). No caso de Minas Gerais, com o uso desses projetos pretendeu o governo:

definir o perfil de aluno como centro das atenções educacionais para a obtenção de seu sucesso no processo de ensino e de aprendizagem e de sua formação como cidadão (Escola Sagarana, 1999, p. 23) e definir o perfil de professor através do desenvolvimento de competências que lhe garantam avançar em conhecimentos, aperfeiçoamento de suas qualidades e habilidades visando garantir a melhoria desejável ao ensino do estado de Minas Gerais (Projeto Veredas – Guia Geral - 2002, p. 22).

Assim, a performatividade desejável nesses projetos, segundo nosso ponto de vista e com apoio de Ball (2004), muda significados, produz perfis e facilita o papel de monitoramento do estado com o conhecimento, no caso escolar, na medida em que o transforma em resultados, níveis de desempenho e formas de qualidade (Ball, 2004 p. 1116).

O Projeto Simave e o Projeto Veredas foram desenvolvidos no entorno do Programa de Avaliação de Desempenho, cujo objetivo era:

promover a constante melhoria da qualidade do ensino, aperfeiçoamento de técnicas e métodos pedagógicos, a qualificação crescente dos profissionais da Educação e a obtenção de padrões elevados de sucesso no processo de ensino e aprendizagem (Escola Sagarana, 1999, p. 61).

Na base disso tudo estava a idéia de um processo de objetivação contribuindo para a possibilidade de se pensar a Educação enquanto formas de produção (Ball, 2004, p.1116).

O Projeto Simave, segundo seus organizadores, fora criado com a intenção de servir como mecanismo permanente de avaliação do desempenho das escolas, profissionais e alunos para apuração da qualidade e dos resultados educacionais. No entanto, nesse documento, não ficam esclarecidos quais os parâmetros de qualidade que estavam em jogo. Usou-se o termo de forma genérica e pouco esclarecedora quando mencionado no Programa de Avaliação de Desempenho. Todavia, ao pensarmos no contexto de influência, encontramos indícios de que o termo ‘nasça’ dentro dos princípios ancorados nos regimes de cooperação e convênios, conforme as referências dadas pelo Secretário de estado de Educação (Sr. Murílio Hingel), dentre elas, as Conferências Internacionais e o texto previsto no Relatório Delors. Para operacionalizar esse mecanismo de avaliação, participaram instituições de ensino do estado de Minas Gerais convidadas pela SEE/MG: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coube à UFJF realizar o projeto piloto aplicando provas apenas no município de Juiz de Fora (MG) e, posteriormente, em todo o estado em conjunto com as outras

instituições citadas. As provas foram elaboradas por duas equipes de professores, sendo uma equipe de Língua Portuguesa e outra equipe de Matemática (áreas inicialmente a serem avaliadas). Cada equipe deveria elaborar itens para se verificar o que os alunos estavam assimilando em termos de conhecimento dessas áreas e as provas seriam aplicadas na 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, conforme proposto no projeto da UFJF.

Apesar do uso de uma nomenclatura diferente daquela normalmente encontrada na escola em termos didático-pedagógicos, tais como: objetivos, questões de prova, dentre outras, o teste (prova) a ser aplicado nos alunos deveria apurar através, de questões objetivas (questões de múltipla escolha), as competências nos itens (questões, exercícios) propostos. Os parâmetros para elaboração desse teste seriam os mesmos utilizados pelo país através do Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB). Inclusive, no acordo firmado entre a UFJF e o MEC, deveria ser incluída a idéia de permuta de itens entre as equipes de cada área (Português e Matemática) com o objetivo de se compatibilizar os resultados do nível estadual com do nível nacional. Segundo a equipe responsável por esse projeto (UFJF), o distanciamento, ou melhor, a utilização dos resultados seguiria os padrões de avaliação utilizados pelo Sistema de Educação da França, no qual se priorizam num projeto com essas características, a turma (e não o aluno especificamente), as demais turmas na mesma escola (e não um ranking entre as escolas). Nesse sentido, os resultados determinam as possíveis mudanças a serem empreendidas no processo ensino-aprendizagem.

Já o Projeto Veredas tinha como propósito qualificar o professor, usando-se como justificativa aumentar os padrões de qualidade do ensino, considerando-se que, ao passar pelo Ensino Superior, o professor corrigiria as defasagens de conteúdo impostas pelos limites de um curso de nível médio (Curso Normal, Magistério). Tal projeto,

planejado e implantado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) como parte integrante da Escola Sagarana, destinava-se a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das duas redes públicas de ensino (Municipal e Estadual) que não estavam habilitados em curso superior. Caracterizando-se como formação inicial em serviço, esse curso de graduação foi desenvolvido em parceria com várias instituições de ensino superior, denominadas no projeto como Agências Formadoras – AFOR (Projeto Veredas – Guia Geral p. 14). No total, 18 agências formadoras foram selecionadas através de licitação. Algumas delas são Universidades, outras têm status de Centros Universitários e outras são instituições isoladas de Ensino Superior. Para implementar o projeto, foi necessário, de acordo com o documento, dividir o estado de Minas Gerais em 21 Pólos, usando-se como critério de agrupamento municipal as características sócio-econômicas comuns a cada região, onde cada AFOR responsabilizou-se por um número de alunos em torno de 600. Os Pólos foram criados de forma a facilitar o acesso de todos os professores durante a fase presencial. Isso ocorria duas vezes no semestre; na primeira semana, quando os professores cursistas (denominação dada aos professores participantes do curso) permaneciam 5 dias na cidade da AFOR e no último (dia) sábado do semestre letivo, para avaliação do módulo - denominação dada a cada semestre num total de 7 módulos no curso todo (Idem, p. 15).

Embora a descrição geral dos projetos esteja envolta em questões de ordem organizacional, seu entorno nos permite ressaltar pontos que percebemos como importantes, ao aproximarmos seus objetivos da Teoria do Ciclo de Políticas (Ball, 2001, 2004). Conforme ressaltamos anteriormente, a Escola Sagarana, no viés desses dois projetos, destacou a categoria competência (desempenhos do aluno e do professor) como foco da avaliação do ensino aprendizagem e da formação de professores nessa política governamental. Ao associarmos a centralidade da avaliação dessa política de

educação em Minas Gerais com o contexto de influência, temos como principal intenção reforçar a idéia da presença do conceito de performatividade em seus princípios básicos, porque, através do desenvolvimento das competências desejáveis ao estado, definem-se padrões e que por sua vez, qualificam e permitem comparações a partir de critérios determinados pelo estado (Ball, 2004, p. 1116).

Outro aspecto que devemos ressaltar consiste na idéia de que essa ação política evidencia enquadramento nesse novo paradigma de governo educacional no qual

são colocadas em prática novas formas de vigilância e autoconhecimento, como no caso dos projetos mencionados, em que se criam sistemas de avaliação, determinam-se objetivos/metas e comparam-se resultados (Ball, 2001, p. 109).

Levando-se em conta esses princípios citados acima, estabelecemos nosso foco de estudo no qual a centralidade da formação de professores (Projeto Veredas) nessa política de Minas Gerais/SEE pretendeu *formar um professor verdadeiramente preparado e em condições de atuar com competência e compromisso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (Projeto Veredas – Guia Geral, p. 10).

Temos, então, como objetivo *analisar o Projeto Veredas na Política Educacional (Escola Sagarana) em seus desdobramentos nos manuais de orientação para sua execução enquanto projeção de uma política curricular.*

Definido o nosso principal foco de análise, consideramos relevante dirigir, inicialmente, nossa atenção ao Projeto Veredas partindo da fase de elaboração da Escola Sagarana, procurando evidenciar os grupos de interesse que nele atuaram, os decorrentes acordos existentes nos contextos de influência (Ball, 1998) e o texto oficializado, propriamente dito, para essa política educacional. Em seguida, apresentaremos os desdobramentos nos manuais elaborados pela Secretaria de Estado de

Educação para realização do Projeto Veredas, especificamente, destacando as mudanças curriculares projetadas nessa reforma educacional.

Constituído nosso *corpus* documental, nossa reflexão utilizará a idéia sobre o Ciclo de Políticas (Ball, 2001), destacando o contexto de influência que atuou direta e indiretamente na produção desses documentos e o contexto da produção do texto que orientou essa projeção de reforma curricular. Para tanto, estamos definindo, nesta pesquisa, o contexto de influência como a arena onde a determinação da política foi iniciada e os discursos construídos, onde as finalidades sociais da Educação e o perfil de aluno e de professor foram delineados. No caso estudado, o governo federal (Presidente Fernando Henrique Cardoso) constituíra a instância central de coordenação das políticas educacionais brasileiras, por um período de oito anos, nos quais foram implementadas ações as mais diversas, compreendendo mudanças na legislação educacional, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. No campo do currículo, as mudanças representaram maior destaque a ponto de serem analisadas como se fosse a reforma educacional como um todo, sendo também objeto de expressiva intervenção governamental através, por exemplo, da instituição do currículo nacional por intermédio de parâmetros curriculares e diretrizes curriculares e de processo de avaliação centralizados. (Lopes, 2003, p.3). Esse conjunto de ações fora ‘amparado’ nos compromissos firmados pelo Estado perante as agências multilaterais e pelos desdobramentos na legislação educacional (LDB nº 9394/96; Plano Decenal de Educação 1993-2003; Plano Nacional de Educação – 2001), dentre outros dispositivos legais. Nesse contexto, discursos como os de valorização das competências, do currículo

integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes políticas do mundo e sua presença é justificada pela ação do contexto de influência (Lopes, 2003, p. 6).

Em relação ao contexto da produção dos textos das definições políticas, ou seja, o poder central propriamente dito (governo do estado de Minas Gerais), estamos considerando-o como a arena onde o discurso político, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto, tomou a forma de textos legais (Carta dos Educadores Mineiros, setembro/1998), oficiais (Secretaria de estado de Educação de Minas Gerais – Escola Sagarana) e documentais (manuais do Projeto Veredas).

Contudo, essa questão que pontuamos acerca da associação estreita desse contexto com o primeiro, se analisada por outra tendência teórica, possivelmente admitirá que os discursos presentes na Escola Sagarana, enquanto uma política educacional, apresentam-se distanciados das políticas educacionais nacionais/globais. Porém diversas passagens dos textos constantes dos Anais do Fórum Mineiro demonstram aproximações diretas com o contexto de influência e se fundamentam, muitas vezes, a partir desse contexto com vistas a servir à reafirmação da identidade mineira, como se pode depreender a seguir:

A importância intrínseca da Educação em tempos de mundialização, às portas do século XXI, está ressaltada em uma série de documentos de organismos internacionais, de amplo conhecimento dos educadores mineiros. Para o estado e para o país, a Educação é vital, considerando-se suas correlações com diversos setores e áreas. Primeiro é direito fundamental da pessoa humana, a quem confere cidadania e, no caso dos mineiros, a identidade sócio-cultural, própria e indissociável do caráter e da personalidade. Também é vital nas relações de desemprego, de produtividade, de competitividade, geração e uso de tecnologias modernas. A educação está intimamente ligada às questões do

ambiente, à preservação dos valores, prevenção contra a violência, as drogas, as doenças sexualmente transmissíveis etc. Sobretudo, é vital na busca da felicidade, do bem comum, nas relações humanas, na promoção do Humanismo (Anais do Fórum Mineiro, 1998, p. 15 e 16).

Cabe-nos, no entanto, resgatar esse suposto distanciamento das ações do governo de Minas Gerais em relação às políticas educacionais nacionais/globais, demonstrando que essa eventual interpretação esbarra-se no passado desses representantes governamentais, que atuaram durante o período de 1993-1994 no governo do país, e afirmar que de fato essa suposta originalidade consiste e deve ser compreendida na perspectiva de ser resultado de uma combinação de lógicas globais, distantes e locais num permanente fluxo de influências e interdependências (Ball, 2001, p. 102). Dentre outras ações desses governantes enquanto representantes da política educacional nacional, encontramos a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) *com vistas ao melhoramento do rendimento e o combate à cultura da repetência e redução da evasão escolar* e a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, realizado em consonância com Conferências Internacionais (Anais do Fórum Mineiro, 1998, p. 43), o que nos assegura dizer que a influência de cunho nacional/internacional permanecerá presente nessas ações da Política Educacional de Minas Gerais no período estudado. Parece-nos que a intenção do discurso em defender o distanciamento das questões nacionais ao se propor a criação de um Sistema Mineiro de Educação situa-se no entorno de questões partidárias, uma vez que o governo estadual de MG (Sr. Itamar Franco) e o governo federal (Presidente Fernando Henrique Cardoso) pertenciam a partidos políticos diferentes.

Com tal observação, pretendemos colocar em questão a pretensa originalidade propugnada pelo projeto Escola Sagarana. Esse nosso argumento ampara-se no texto de

apresentação (p. 11-14) do Fórum Mineiro de Educação elaborado pelo Sr. Murílio Hingel, no qual, desde sua introdução, o autor remete-se aos acordos realizados pelo país a partir da Conferência Internacional de Jomtien (Tailândia, 1990) sob o patrocínio de organismos internacionais: UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNFPA (Fundo das Nações Unidas para as Populações) e Banco Mundial. Ainda no mérito dessas influências, o documento cita o Relatório Delors como principal texto, editado pela UNESCO, no qual ficam enfatizados, segundo o autor, os compromissos a serem trabalhados no processo educativo no século XXI. No entanto, cabe-nos ressaltar que esse documento destaca-se entre os textos produzidos em âmbito global com a finalidade de orientar reformas educacionais e representa uma rede de influências em torno dessa política na medida em que dele participaram especialistas da educação de diversos países com o objetivo de apresentar soluções para os problemas educacionais, justificando-se esse esforço através da alta concentração da população da Terra (países denominados emergentes) e o alto índice de analfabetos contido nesse conjunto. Tais questões parecem justificar que o contexto de influência dessa reforma educacional fora global e federal e não estadual, como parecia querer fazer supor.

No entanto e considerando que uma análise desse porte precisa admitir a existência de uma complexidade nas políticas curriculares, nossa perspectiva pretende evidenciar que nos princípios defendidos nesses documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do estado de Minas Gerais estão presentes as relações entre o macro e o micro, o global e o local, constituindo-se de um híbrido marcado por mesclas desses diferentes contextos, incluindo-se, nesse caso, o contexto da prática que, apesar de não participar desse nosso trabalho diretamente, já que estamos nos dedicando a um

trabalho empírico de natureza bibliográfica, também se encontra previsto como importante no Ciclo de Políticas, na medida em que a participação desse contexto reforça o processo de negociação entre os mesmos e, conseqüentemente, permite a recontextualização dessas políticas (Ball, 2001). Ou seja, o fato de não estarmos investigando o contexto da prática das escolas não significa desconsiderá-las, mas entender que sentidos dessas práticas estão também nos demais contextos de forma hibridizada.

Na idéia do Ciclo de Políticas (Ball, 2001, 2004, Lopes, 2003), necessariamente faz-se presente a relação entre os contextos de influência, de produção dos textos, da prática num Ciclo Contínuo de Políticas, na medida em que há reinterpretações e transferência de sentidos de um contexto a outro, pois compactuamos com a idéia de que *as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações* (Ball, 1994 citado por Lopes, 2003, p. 113). Contudo, algumas considerações precisam ser cuidadosamente atentadas a fim de se evitar uma compreensão linear/vertical de todo esse processo; quais sejam:

a) *a transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação*, como, por exemplo, pudemos verificar no nosso estudo o seguinte fato: a criação do Sistema Mineiro de Avaliação do ensino justificada pelo uso do contexto de influência, ou seja, tendo em vista que os Programas nacionais e internacionais fazem uso desse mecanismo para aferição da qualidade do ensino com resultados satisfatórios, segundo seu ponto de vista, cabe investimento nessa área por parte do estado dentro da mesma metodologia já testada e aprovada em outros locais;

b) *tal convergência de sentidos não implica considerar as políticas curriculares no mundo globalizado como homogêneas, os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais são mediados pelos Estado-nação, reinterpretados no contexto da produção dos textos das políticas e no contexto da prática, nos quais conceitos globais precisam ser localizados* (Lopes, 2003, p. 112);

c) *os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são condicionados por questões institucionais e disciplinares* (Ball, 1992, citado por Lopes, 2003, p.113). Nesse contexto, outras reinterpretações, pelas histórias, concepções pedagógicas e organização de trabalho, são produzidas no sentido da aceitação ou não das mudanças curriculares propostas;

d) outro conceito importante nesse processo consiste em a partir do entendimento de que as políticas curriculares são políticas culturais, *associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização dessas políticas pelo fato de ser possível no trânsito entre os contextos, ressignificá-los e refocalizá-los. Ou seja: textos trazem em si possibilidades e constrangimentos, contradições e espaços de ressignificação dependendo, no entanto, das condições históricas do contexto de leitura* (Ball, 1992, 1994, citado por Lopes, 2003 p. 114).

Mais uma vez nos reportamos ao Projeto Veredas como exemplo de sintonia com o contexto de influência, considerando suas orientações híbridas ao associar a formação de professores a serviço de sua inserção no mundo globalizado: formando um sujeito capaz de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capaz de dominar essa transformação (Delors, 2001, p.72).

No caso da Escola Sagarana, o processo de elaboração dessa reforma educacional (1998) iniciou-se exatamente a partir do contexto da prática, quando o então candidato ao governo do estado de Minas Gerais (Sr.Itamar Franco), da coligação

“Minas Levanta sua Voz”, propôs, juntamente com o Sr. Murílio Hingel, a realização do Fórum Mineiro de Educação com o objetivo de consultar as bases da educação do estado (profissionais da educação) e a partir desse evento comprometer-se para o desenvolvimento da educação e da cultura, consideradas também instrumentos de construção da cidadania, do crescimento econômico e da justiça social (Anais do Fórum Mineiro, 1998, p. 62). Esse Fórum foi baseado na mesma estratégia utilizada na época em que o ex-Ministro da Educação e do Desporto, Sr. Murílio Hingel, realizara a Conferência Nacional de Educação para Todos (setembro/1994) e tinha como principal objetivo consultar as bases da Educação em Minas Gerais para o estudo mais detalhado sobre cada região e o conjunto do estado cabendo ao mesmo e um grupo de colaboradores e diretores do INDEC¹³ a definição dos objetivos do evento. O Fórum foi organizado a partir de etapas preparatórias de caráter regional. Em cada regional, as conclusões seriam elaboradas pelos respectivos relatores e deveriam convergir para a Assembléia Final do Fórum, em Belo Horizonte, com a participação de representantes escolhidos em cada etapa. A culminância do evento seria a Carta dos Educadores Mineiros, firmada por todos os participantes, aberta à adesão de todos os profissionais da Educação e aos candidatos ao governo estadual daquele período.

Nesse sentido, o contexto da prática esteve presente nos demais contextos. Assim, ao considerar, tal como Ball e seus colaboradores, o contexto da prática como fundamental na idéia do Ciclo de Políticas, queremos demarcar a idéia da complexidade das políticas curriculares na qual nos referimos, pois em cada contexto e entre eles encontra-se um permanente processo de negociação implicando em resultados de acordos estabelecidos, embates decorrentes de posições diversas e garantia pela manutenção dessas posições nas definições políticas.

¹³ Instituto Nacional de Desenvolvimento Comunitário – Organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em março de 1997.

Desse modo, as sínteses dos encontros regionais que antecederam a elaboração da Carta dos Educadores Mineiros pontuam aspectos que já circulavam nas práticas das escolas e que, posteriormente, foram incorporados no documento da Escola Sagarana, como, por exemplo, as conclusões apresentadas pela Regional de Juiz de Fora (Anais do Fórum Mineiro, 1998, p. 93) em relação à Educação em si:

a) é autoritário na sua concepção e na sua prática, uma vez que não foi objeto de discussões e debates junto à base do sistema educacional, que são os educadores;

b) adota critérios e métodos quantitativos, privilegiando números e estatísticas, em prejuízo da qualidade no processo ensino-aprendizagem;

c) e é socialmente injusto, na medida em que promove a exclusão social, atingindo principalmente crianças mais humildes e famílias de baixa renda.

Para atender a tais propósitos, a Escola Sagarana propõe-se a:

ampliar e democratizar a oferta da Educação Infantil, caminhando progressivamente para sua universalização e contemplando, prioritariamente, as populações mais carentes (p. 11); manter o Fórum Mineiro aberto no sentido de privilegiar a participação dos educadores (p. 5); e garantir a prática da festa democrática da escola (p. 25).

As bases pelas quais a Escola Sagarana foi elaborada evidenciam desde sua intenção em transformá-la numa reforma educacional para o estado de Minas Gerais, pelo menos para o período de 1999-2002, uma característica pouco comum, pois se iniciara a partir do contexto da prática e na medida em que foi intencionada através da aliança entre dois personagens públicos de atuação em âmbito nacional: o Ex-ministro da Educação, Sr. Murílio Hingel e o Ex-presidente da República, Sr. Itamar Franco num espaçamento temporal bem próximo entre os lugares ocupados na estrutura

governamental do país e a estrutura estadual pretendida. Logo, tratam-se de pessoas com afinidades pessoais, políticas e partidárias e, conseqüentemente, representando de instituições, grupos e interesses diversos.

Disso decorre nossa afirmação de que o desdobramento dessa reforma educacional em Minas Gerais incorpora, desde seu processo inicial, o entendimento de que os valores e objetivos a serem tratados no processo educativo devam realizar-se em decorrência de acordos entre governos e também pelo fluxo de concepções entre grupos que influenciam, a partir de posições políticas ocupadas nos contextos de influência (Ball, 2001). Outra questão também pontuada pelo documento localiza-se na idéia de que é preciso romper com um planejamento para a educação de natureza centralizadora e autoritária para um planejamento socializado que garanta respeito à heterogeneidade e diversidade social e cultural das regiões brasileiras (Prefácio dos Anais do Fórum Mineiro – José E. Romão, 1998).

Em que pese o fato de reconhecermos a importância do mecanismo – *ouvir as bases* – para qualquer Política Educacional, colocamos em questão o fato se, efetivamente, a participação na formulação de propostas na base se contrapõe ao discurso hegemônico. Questionamos, ainda, se as propostas decorrentes desses encontros puderam viabilizar-se, sem, no entanto, negar o fato de que o próprio processo de legitimação advinda dessa escuta possa servir como meio de incorporação ao processo.

O encerramento do evento no qual a Carta dos Educadores Mineiros foi assinada resultou da consulta, conforme consta nos Anais do Fórum Mineiro, da participação de 4 mil profissionais da Educação que estiveram nas reuniões regionais ocorridas nos seguintes municípios: Juiz de Fora, Varginha, Montes Claros, Governador Valadares, Contagem, Uberlândia e Belo Horizonte. Nesse município, local do encerramento do

evento (setembro/1998), contou-se com a presença de 700 educadores que, ao final dos trabalhos, ouviram o pronunciamento do candidato a governador (Sr. Itamar Franco) que falou de suas realizações como Presidente da República (1993/1994), em especial no campo da Educação (p. 37). Em seu discurso anunciou que pretendia adotar em seu futuro governo as propostas elaboradas e discutidas pelo Fórum, garantindo:

que a Educação seria tratada de forma sistêmica, em todos os níveis e modalidades e sugeriu que o documento continuasse em discussão com outros setores da sociedade, para que “o futuro Plano Mineiro de Educação seja a expressão legítima do povo mineiro” (p. 37).

Entretanto, a pretensão do futuro governador em *adotar as propostas elaboradas e discutidas pelo Fórum*, se analisada do ponto de vista do Ciclo de Políticas, conforme a discussão teórica na qual estamos ancorados deverá ser percebida como propostas previstas. Assim, suas implicações na Escola Sagarana não estarão representadas, de acordo com o que foi efetivamente sugerido, apontado, criticado pelo contexto da prática, na medida em que em cada contexto ocorre um processo de negociação e, conseqüentemente, uma hibridização de discursos, ou seja, as idéias advindas do Fórum vão se acrescentando, mesclando-se (bricolagem) e a mistura resultante nasce dessa combinação de elementos no qual as relações de poder permanecem garantindo hierarquias, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista da relação entre os contextos (recontextualização). Tal idéia fica evidenciada através do seguinte trecho integrante da Carta dos Educadores Mineiros:

o Fórum foi concebido para atender a um princípio norteador da nova política educacional preconizado pelo pensamento majoritário dos educadores

mineiros: o de dar voz às comunidades regionais e aos diversos segmentos da sociedade civil (nos quais os profissionais da Educação têm participação importante, porém não exclusiva) (p. 52).

Respaldando-nos na abordagem sobre a qual fizemos referência no início do parágrafo, esse trecho da Carta dos Educadores Mineiros traduz, efetivamente, as questões sobre as quais atentamos, ou seja, as propostas decorrentes desse Fórum (contexto da Prática) sofreriam modificações no contexto da produção do texto (SEE/MG), na medida em que essa arena, também com poder de decisão, analisaria as propostas no sentido de serem retrabalhadas e aperfeiçoadas do ponto de vista daqueles que nesse espaço e tempo estariam desenvolvendo essa tarefa. Assim, como resultante desse trabalho, obter-se-ia uma mesclagem das idéias decorrentes desses contextos.

Um aspecto que nos parece interessante nessa discussão sobre a forma como estado de Minas Gerais dera início à elaboração de sua política educacional (Escola Sagarana) consiste em pensar que a adoção desse procedimento representa o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle (Ball, 2001, p. 104). Na verdade, esse processo é uma re-regulação que adquire outra característica porque ao proceder dessa maneira parte-se do princípio que toda e qualquer ação do estado encontra-se em bases legítimas para execução, tal como expressado no trecho abaixo:

O Sistema Mineiro de Educação deverá ser elaborado, aprovado e executado com ampla participação dos profissionais da Educação, alunos e suas famílias, empresas, instituições sociais e todos os demais segmentos interessados. Assim, será buscado o respaldo e a adesão social às propostas decorrentes dessa consulta às bases e, como tal, instrumento de controle e avaliação dos programas governamentais na área de Educação, para que se garantam conquistas, avanços progressivos e consolidação de objetivos (Anais do Fórum, p. 16).

Nesse sentido, reside a importância da circularidade de discursos nessas relações, tornando mais concreta a idéia das políticas educacionais/curriculares como um contínuo Ciclo de Políticas.

Mas para que tal compreensão seja elucidada, faz-se necessário cuidadosa atenção quanto à perspectiva de análise impregnada. Fazemos essa observação porque, em diversas passagens da Carta dos Educadores Mineiros, é possível identificarmos um discurso que pode, eventualmente, ser caracterizado, pela forma de sua construção, no patamar de compreensão teórico do Ciclo de Políticas. Podemos, por exemplo, perceber essa aproximação através do seguinte trecho que transcrevemos aqui:

Uma política de educação não se constrói de cima para baixo. Ela pressupõe o reconhecimento do trabalho silencioso e digno de professores, diretores, funcionários das menores escolas das mais diminutas localidades. Ela não prescinde de um processo interativo que perpassa todos os graus e modalidades e é continuamente, democraticamente mediado pelos que têm a responsabilidade quer da direção e coordenação formais dos sistemas e subsistemas envolvidos, quer da liderança intelectual que permite a identificação dos anseios e necessidades sociais e a formulação de políticas e estratégias que os atendam. Dar voz e voto a todos os segmentos sociais, a todas as correntes – eis um pressuposto do processo. O poder do estado somente se legitima mediante políticas que reflitam, senão o nem sempre possível consenso, pelo menos a solução democrática dos conflitos, sob a égide do bem estar social que lhe cumpre prover (p. 50 e 51 – Anais do Fórum Mineiro de Educação).

Conforme podemos verificar, trata-se de um discurso que evidencia a importância do contexto da prática numa suposta movimentação cíclica. A despeito de

ampliar o espaço de participação na elaboração das políticas, tal discurso mantém-se aliado aos princípios de acompanhamento, controle e avaliação por parte do estado. Tal estratégia discursiva assenta-se em bases que podem ser interpretadas sob aparência de que, ao mudar de lugar (de baixo para cima), a reforma educacional estaria distanciada de princípios autoritários impostos pelo estado e supostamente protegida de imperativos que pudessem delimitar as políticas educacionais no sentido do global para o local.

Dessa forma, baseando-nos no documento de apresentação presente nos Anais do Fórum Mineiro de Educação (setembro, 1998), podemos dizer que os princípios básicos da Escola Sagarana estavam baseados num contexto de influência, conforme podemos localizar nos trechos destacados, por exemplo, nos quais se evidenciam princípios e diretrizes amparados em concepções globais:

a) a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade auto expressão cultural local são, por conseqüência, conectadas ao processo de globalização (Giddens, 1996, p. 367/368, citado por Ball, 2001, p. 102):

Ao apagar das luzes do século XX, a humanidade vive grandes transformações que sinalizam um futuro de perspectivas nebulosas e muitas dificuldades. A revolução científica e tecnológica traz incontestável avanço de forças produtivas, cujos interesses interferem decisivamente nas formas de organização da sociedade e, por conseqüência, no cotidiano das pessoas. O processo de internacionalização da economia – também chamado de globalização – e as políticas de cunho neoliberal realizam transformações substantivas na vida da humanidade (Escola Sagarana, 1999, p. 35).

Ao destacarmos esse trecho da Escola Sagarana, consideramos importante confirmar a existência de visões diferenciadas acerca do conceito da globalização e seus efeitos. Enquanto esse trecho do documento aponta uma tendência do uso da tese da

globalização para explicar quase tudo, o princípio teórico citado diverge dessa compreensão visto que a relação entre o contexto global e o local dá-se para além de um trato de abrangência restrita ao campo econômico, distanciando-se dos princípios baseados em lógicas deterministas.

Outra questão a ser ressaltada diz respeito ao Programa de Capacitação de Recursos Humanos previsto no Programa da Escola Sagarana:

b) Novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplinas (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores) (Ball, 2001, p. 103).

O Programa de Capacitação de Recursos Humanos tem como objetivo a ampliação das oportunidades de avanço e desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores em Educação, permitir aumento constante da eficiência profissional e tecnológica no desempenho das tarefas na Secretaria da Educação, permitir a continuidade e o aprofundamento das ações da secretaria e prestação de serviços educacionais em Minas Gerais (Escola Sagarana, 1999, p. 61)

Esse programa demonstra afinidades com as novas tecnologias de políticas encorajando o sujeito ao individualismo competitivo e ao instrumentalismo que fazem parte da introdução de um novo paradigma educacional que visa produzir ou promover valores, valores e subjetividades no contexto da prática.

Outro aspecto também importante que merece destaque localiza-se na idéia do processo de bricolagem existente nessa política de Educação que incorporou princípios globais com idéias locais:

a) a educação mineira resguarda, na herança histórica e cultural do estado uma filosofia humanista, comprometida com o desenvolvimento integral do educando e a serviço da cidadania e da competitividade que contempla simultaneamente a eficiência tecnológica e a equidade social (Escola Sagarana, 1999, p. 22);

b) o processo educativo respeitará as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade, numa pedagogia de qualidade no conceito segundo o qual 'a melhor educação para os melhores é a melhor educação para todos (Idem, p. 23);

c) valorização da escola, ampliando seu espaço de decisão, fortalecendo sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, para que implementem proposta pedagógica comprometida com o sucesso do aluno, dentro do princípio da democratização da gestão do sistema educacional (Idem, p. 25).

O hibridismo ao qual nos referimos encontra-se instalado nesses princípios a partir do momento em que a idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes se constitui. Pelos trechos citados, podemos identificá-lo orientando determinados desenvolvimentos simbólicos e determinados consensos para uma dada ordem.

Além disso, a Escola Sagarana faz referências aos documentos produzidos na Conferência Internacional de Jomtien (Tailândia), a Conferência Internacional dos 9 (EFA – 9, Índia, 1993), na Conferência Nacional de Educação para Todos, Brasília, 1994) e no Relatório Jacques Delors, demarcando que essa política educacional incorporou em sua estrutura textual a relação entre o global e o local. Assim,

consideramos, com uso da abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 2001, 2004), relevante demonstrar que a Escola Sagarana foi elaborada a partir das idéias e conhecimentos que vêm sendo produzidos e difundidos no contexto global por agências internacionais, fazendo uso, para construção do discurso dessa política, de um processo de legitimação buscado no contexto prática e conseqüentemente projetando princípios para as políticas curriculares com destaque para a avaliação do ensino-aprendizagem (Projeto Simave) e para a formação superior de professores (Projeto Veredas).

Dessa forma, insistimos que a suposta originalidade dessa política de Educação, defendida por seus organizadores como *verdadeira expressão dos anseios educacionais dos educadores e da população de Minas Gerais* (Anais do Fórum Mineiro, 1998, p. 10), manteve-se permanentemente afastada desse princípio tal como argumentamos anteriormente. No entanto, do ponto de vista estrutural, percebemos coerência entre a proposta do Fórum e suas etapas de execução, o que não torna nossas considerações, do ponto de vista teórico, inconsistentes. Ao verificarmos essas etapas nos conteúdos textuais que compõem os Anais, constatamos que o Fórum foi bem sucedido em seus objetivos organizacionais: ouviu as bases através dos encontros regionais realizados em seis municípios-pólos do estado com a participação de agências e executores de políticas educacionais; promoveu painéis com debates a partir dos temas: (a) Educação para Todos: Democratização das Oportunidades Educacionais; (b) Os Caminhos da Educação: Responsabilidade e Parceria; (c) O Educador: Missão e Resgate do profissional da Educação; diagnosticou o quadro de Educação do estado, classificando-o como um processo autoritário, injusto e excludente; colheu sugestões, observações e propostas para o documento final a partir das conclusões de cada Fórum Regional; reconheceu a unidade na diversidade promovendo regionais na Zona da Mata, Vertentes e Sul, Norte e Vale do Jequitinhonha, Leste e eixo Rio-Bahia, Oeste e área

metropolitana de Belo Horizonte e Triângulo e Noroeste, convergindo para Belo Horizonte; sustentou a idéia da construção de um Sistema Mineiro de Educação, com identidade própria em torno da ‘mineiridade’, representada por valores histórico-culturais e capaz de responder às aspirações de todos por um desenvolvimento regional e consagrou com a Carta dos Educadores Mineiros, subscrita pelo candidato ao governo, Sr. Itamar Franco, uma metodologia de trabalho que se pretendeu implantar no próximo quadriênio (Anais do Fórum Mineiro, 1998, p. 13).

Entretanto, ainda que reconheçamos por esse documento a realização de todas essas etapas, ressaltamos algumas preocupações que não pudemos constatar, tais como:

a) *ouviu as bases* – sob que ponto de vista e com qual significado? ;

b) *o quadro educacional encontrado era autoritário, injusto e excludente*, que critérios foram utilizados para se afirmar tal entendimento? ;

c) *reconheceu a unidade na diversidade* – parece-nos uma divisão geo-política do estado sem que houvesse contemplação real dessa diversidade e principalmente que conceito foi atribuído ao termo diversidade.

Diante disso, retomemos nossa análise procurando centrar nossa discussão sobre o Projeto Veredas, destacando as mudanças curriculares projetadas nessa reforma educacional (Escola Sagarana). Antes, porém, cabe-nos lembrar que em nosso estudo procuramos, ao discutir a Escola Sagarana, demonstrar que essa política educacional, partindo do contexto de influência, pretendeu, através do Projeto Veredas, atuar no campo das políticas curriculares, centrando seu foco na formação de professores numa aproximação direta com princípios e diretrizes apontados no Relatório Delors, enquanto um texto produzido em âmbito global com a finalidade de orientar reformas educacionais.

Compreendemos as Políticas Curriculares como processos de negociação complexos em que se localizam, de maneira inter-relacionada, muitos aspectos de sua produção, perpassando pela definição de seus instrumentos legais e documentos curriculares, sua circulação, as diversas influências e práticas realizadas nos vários contextos, nos quais se encontram as orientações de governo e de outras instituições de forma inter-relacionada. Os discursos, por sua vez, sobre as concepções e finalidades das políticas curriculares que circulam entre os contextos constroem consensos e dissensos em relação às ações políticas de governo com o objetivo de legitimar a idéia da reforma. Assim, através dessa análise, a idéia das políticas curriculares como um contínuo Ciclo de Políticas se concretiza. Nesse processo, os textos curriculares se constituem em um híbrido marcado por mesclas de diferentes marcas e perspectivas, favorecendo a convergência/transferência de políticas e a heterogeneidade das políticas como uma bricolagem (Ball, 2001). Por sua vez, o processo de negociação entre as políticas curriculares caracteriza-se pela complexidade no qual são estabelecidos os acordos, resultado de tensões derivadas das posições diversas dos sujeitos e grupos que lutam por suas posições nas definições políticas.

Nesse sentido, torna-se importante superarmos o uso de modelos de análise que:

entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado (Lopes, 2006, p. 35).

4. 1 - Projeto Veredas

O Projeto Veredas – formação superior de professores foi o primeiro projeto implantado no âmbito do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), tendo como objetivo formar e qualificar professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Minas Gerais, sob o patrocínio do governo estadual. Este programa surgiu da proposta de um grupo de universidades, no marco da Red Unitwin/UNESCO de Universidades em Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española, com as finalidades de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos e de fomentar a melhoria da qualidade de ensino, por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Veredas, Belo Horizonte, 2002).

Como fora mencionado, a proposta pedagógica foi organizada na forma de um curso de graduação plena desenvolvido em parceria com universidades e outras instituições de Ensino Superior do estado (IES – UFJF, UFMG, UFV). Segundo seu texto de apresentação (Veredas – Guia Geral, 2002), estimularia uma estreita relação entre as redes de Ensino Fundamental e as IES e propiciaria aos professores não titulados a vivência no ambiente universitário. Outra característica desse curso refere-se à modalidade oferecida: Ensino a Distância com momentos presenciais (Idem, p. 10).

A composição desses documentos contou com quatro volumes acrescidos de mais vinte e oito volumes contendo os chamados conteúdos pedagógicos. O primeiro desses documentos (Guia Geral) apresenta os aspectos gerais do Projeto Veredas, destacando sua origem e contexto, suas características e pressupostos, sua proposta pedagógica, os diversos sistemas que o compõem, as instituições envolvidas e suas competências, o financiamento do projeto. O segundo (Projeto Pedagógico), dirige-se aos professores cursistas e apresenta seus objetivos, abrangência, público-alvo,

características, metodologia e organização. O terceiro, denominado manual da AFOR (Agência de Formação), traz as dimensões do sistema de tutoria e demais sistemas que compõem o Projeto. O quarto documento (Manual do Tutor) define as incumbências de como a tutoria deva desenvolver-se. Além desses documentos, o Projeto ainda possui os Guias de Estudos Específicos (num total de 28 volumes) que não irão compor esse conjunto de documentos a serem analisados. Tais guias, elaborados por especialistas das diversas áreas do conhecimento a convite da SEE/MG, contêm os conteúdos pedagógicos dirigidos aos professores cursistas.

Para que possamos analisar esse *corpus* documental sob o referencial teórico acerca do Ciclo de Políticas (Ball, 2001), procederemos, inicialmente, a uma descrição geral dos quatro volumes, destacando aspectos relacionados com o contexto de produção do Projeto Veredas e procurando identificar qual o foco estabelecido por essa instância de poder (SEE/MG) para o estabelecimento dessa política curricular para em seguida, darmos andamento à análise desses quatro volumes, especificamente. Conforme descrito anteriormente, esses quatro volumes que representam a Política Curricular propriamente dita do Projeto Veredas, possibilitam-nos identificar os discursos que a constituem. Como uma Política Curricular, o Projeto Veredas expressa idéias e intenções, tornando evidente o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ela, intervindo, dessa forma, na escola, na prática educativa, na identidade profissional.

A Política Educacional brasileira, nos anos 1990, como já fora mencionado é marcada pelo desencadeamento de reformas educacionais com centralidade no Currículo cujos princípios de orientações visavam vincular a Educação a interesses de mercado tal como em períodos históricos anteriores a esse recorte temporal. No entanto, pelo fato de serem diversas as formas dessa vinculação ser estabelecida e mantida, a

questão agora se impõe com uso de outro mecanismo de controle, em virtude das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso, com outra roupagem, o que nos leva a inferir que toda e qualquer mudança na qualidade da Educação teria como foco a formação de professores (Lopes, 2003).

Esse ponto de vista encontra fundamentação principalmente nos documentos oficiais produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente (RFP, 1999/2001) cujo mérito apóia-se na idéia de utilização do conceito de competências, conforme explicitado por Lopes (2003, p. 1156):

Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. Em que pese toda a dificuldade de conceituar competências, estas são definidas claramente nos documentos ministeriais para a formação de professores como a ‘capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho’ (RFP, 1999, p 61, citado por Lopes).

Tal perspectiva não traz novidade na Teoria Curricular uma vez que já fora utilizada em momentos históricos (1960/1970) e em espaços educacionais, tanto global como localmente. Contudo, e em função das possibilidades do conceito de recontextualização desse discurso e desse texto que defendem a melhoria da qualidade da Educação via formação docente, a reforma educacional brasileira (1999) passa a defender a sustentação da idéia de que a formação de professores por intermédio do uso do Currículo por Competências irá superar a formação precária dos professores e, conseqüentemente, (numa visão determinista) interferir nos resultados do ensino-aprendizagem apresentados pelos alunos: ganha o conhecimento; perde-se a formação intelectual e política dos docentes: *desse modo, objetiva-se construir consenso em*

relação às ações do governo com base na legitimação de idéia de mudança e de qualidade da Educação (Lopes, 2003, p. 1157). Nesse processo, que inclui a influência na produção de discursos que condicionam as Políticas Educacionais (processos de globalização da economia e de mundialização da cultura), a avaliação do desempenho, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia ganham espaço acentuado nessas reformas da Educação em curso no mundo globalizado. Dessa forma, *o currículo por competências surge como 'novo' paradigma, construindo a idéia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade e ajustada ao mercado de trabalho* (Idem, p. 1162).

Nesse sentido, podemos pontuar, a partir do Guia Geral do Projeto Veredas, com trechos dessa Política Educacional, os seguintes aspectos:

a) afinidade com o contexto de influência no qual a vinculação entre Educação e interesses de mercado estimula a capacidade (competências) de se inserir em diferentes contextos de trabalho, permanentemente em mudança (Ball, 2001, 2004 – Conceito de Performatividade):

O desenvolvimento científico e tecnológico, que marca tão fortemente nossa época, vem impondo à sociedade novas formas de organização do trabalho e de relações sociais e de construção da cidadania, definindo diferentes modos de participação da pessoa, nas mais diversas esferas de atuação. Tornou-se fundamental e urgente a preparação do sujeito para o enfrentamento dessa nova realidade e para os avanços que levem também à justiça, tolerância e diálogo, num desenvolvimento sócio-cultural e ambiental harmonioso (Guia Geral, 2002, p. 15)

b) *Consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional* (RFP, 1999, p. 45 citado por Lopes, 2003 p. 1164):

Mais do que ninguém, você (referência ao professor cursista) sabe a importância de, num projeto pedagógico, se definir claramente a meta que queremos atingir. Como nosso principal objetivo é a formação de um professor verdadeiramente preparado e em condições de atuar com competência e compromisso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisamos explicitar o que, para o Veredas, caracteriza esse profissional (Guia Geral, 2002, p. 10).

Através desses dois trechos é possível vermos como a cultura da performatividade é articulada por meio da responsabilização e da competição, forjando identidades sociais na lógica dos desempenhos.

c) ênfase do processo de formação condicionada ao currículo por competência que pretende ao final do curso, que o professor avance em conhecimentos, aperfeiçoe qualidades e habilidades, cresça na sua prática de sala de aula e na sua atuação junto à comunidade escolar e à sociedade em geral (Idem, p. 22).

Em relação ao perfil desejável nesse Projeto, encontramos as competências especificando as características apresentadas e que orientam as diretrizes curriculares do curso:

(a) *atuar de forma eficaz e contextualizada como professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;*

(b) *organizar e coordenar o trabalho docente característico desse nível de ensino;*

(c) trabalhar coletivamente, partilhando conhecimentos e experiências com outros colegas e profissionais da Educação;

(d) colaborar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de estruturação desse e dos vários critérios de enturmação dos alunos;

(e) utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para colaborar na solução de problemas práticos relacionados com as comunidades interna e externa da escola;

(f) utilizar com segurança diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem;

(g) produzir saberes pedagógicos, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a Educação;

(h) atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, pautando-se por princípios da ética democrática, comprometendo-se com a transformação da realidade social e educacional (Guia Geral, 2002, p. 22 e 23).

O discurso desse documento oficial, nesse caso, apóia-se na defesa de uma Educação vocacionalizada, voltada para o treinamento projetado nas competências. Essas competências, por sua vez, sendo formadas através de uma diretriz curricular que exige conteúdos de diferentes disciplinas agrupadas, nesse projeto, em três grandes blocos:

- a) Núcleo de conteúdos do Ensino Fundamental – *nesse núcleo, você reconhecerá os componentes curriculares ligados aos conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expedida pelo Conselho Nacional de Educação.* Nesse sentido, as questões relacionadas com esse núcleo apontam para valorização das experiências dos alunos numa tentativa de aproximação entre a educação escolar e a vida cotidiana;
- b) Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos – *esse núcleo trabalha em dois níveis complementares: o da compreensão das diferentes dimensões do processo educativo e o da competência para organizá-lo em uma escola definida. Desse modo, desdobra-se em duas áreas – Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico* – essa estrutura aponta para a idéia de que o primeiro núcleo prioriza funções sociais da educação fundamental e o compromisso do professor com a construção do sucesso escolar e com a educação de qualidade; no segundo, é a desejada prática competente, aliada ao sentido de atuação renovadora e transformadora;
- c) Núcleo de Integração – *pretende enfatizar os espaços e tempos voltados para o trabalho interdisciplinar.* Nesse núcleo, pretende-se a articulação dos conteúdos com a prática pedagógica do professor (Guia Geral, 2002, p. 25 a 30).

Esse conjunto, todavia, nos parece organizado a partir das seguintes preocupações:

- a) O como desenvolver o ensino pretende ser a questão central desse projeto apelando para a idéia de se aprender a ser professor com ênfase no conhecimento prático e na experiência de sala de aula. O projeto evidencia essa importância, ao tentar convencer de que a construção do memorial construído ao

longo do curso e finalizado com um trabalho monográfico deverá representar um depoimento escrito sobre o processo de estudo e implicações na prática pedagógica do professor (Guia Geral, 2002, p. 30).

- b) Formação profissional que sustenta uma concepção de formação mais voltada à técnica cuja ênfase passa a ser a de proporcionar valorização da performatividade por meio do autoconhecimento que inclui a possibilidade de o profissional saber como atuar em busca de soluções criativas e autônomas.

Com isso, o modelo curricular que defende o desenvolvimento de competências na formação profissional de professores intenciona, conforme exposto no Projeto Veredas, (Guia Geral, 2002, p. 28) que:

na medida do possível, e em função do programa de ensino que desenvolve com seus alunos, você (professor cursista) deverá incorporar à sua prática os conteúdos e as atividades focalizados em seus estudos e, ao mesmo tempo, veja valorizada sua prática ao possibilitar condições de aperfeiçoamento de sua experiência pela contribuição dos estudos dos diversos componentes curriculares.

Com essa perspectiva,

o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra, individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular (Lopes, 2003, p. 1168).

Disso, podemos depreender a idéia de que as finalidades pretendidas do curso apostavam, através de um Currículo prescritivo, na virtude valorizada do ‘como fazer’.

Tal compreensão nos remete à justificativa apresentada no Guia Projeto Pedagógico (p. 13 a 15) na qual podemos encontrar evidências pontuais acerca de um

Currículo cuja base de organização está em se desenvolver objetivos comportamentais, competência e divisão de tarefas (Lopes, 2006 p. 47). Há também uma concepção prescritiva do Currículo e uma tendência à submissão aos princípios da economia. No Projeto em questão, o currículo aparece hibridizado a um pensamento curricular crítico, inclusive salientando as relações global-local, tal como na passagem: *entre os grandes desafios que se colocam hoje para a Educação, encontra-se a necessidade de articular o mundial com o local e de respeitar e valorizar as especificidades culturais.*

Segundo Lopes (2006), com quem concordamos plenamente, a idéia do desenvolvimento de um Currículo tal como apresentado pelo Projeto Veredas mantém relação direta com o pensamento curricular tradicional numa roupagem atualizada que inclui a cultura da performatividade (Ball, 2004, Lopes, 2006), cujo foco é o indivíduo e sua possibilidade se auto-regular por meio do auto conhecimento (Idem).

No seio disso, destacamos:

- a) *Cada vez mais, o profissional da Educação tem necessidade de desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, e de buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, de modo a ser capaz de tomar decisões adequadas a diferentes realidades sociais e econômicas, atuar coletivamente em escolas com grau significativo de autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com soluções competentes e criativas* (Guia Projeto Pedagógico, 2002, p. 13).

Esse texto nos propicia reafirmar o caráter prescritivo do Currículo, a mudança no foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meio para constituição de competências e a restrição da atuação intelectual e política dos professores (Lopes, 2003, 2006). O que significa afirmarmos que essa proposta de formação de professores deva ser entendida como importante

‘guia-orientador’ do trabalho docente pelos princípios e diretrizes que defende e valoriza.

- b) Na medida em que nesse Projeto de Formação de Professores o entendimento recai sobre a idéia do uso do como (Currículo por competências) ser a via estratégica para essa qualificação profissional, ao professor cabe o domínio de um instrumental de trabalho para dar conta das novas demandas que lhe são feitas, tornando-se evidente a sua identidade profissional desejável: um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Assim, na dimensão desse Projeto, o que se coloca como ponto chave é a proposição de políticas e iniciativas capazes de superar, através de um Currículo por competências, questões relacionadas à qualidade da formação numa perspectiva distanciada de *uma possível construção de um espaço público de diálogo e de formulação de alternativas curriculares para a formação de professores, capaz de responder às críticas ao Currículo por competências* (Lopes, 2003, p. 1168). Nesse sentido, embora os pressupostos pedagógicos defendidos nesses documentos (Manuais do Projeto Veredas) mantenham coerência entre suas projeções para o processo de formação de professores baseado na construção de competências docentes e pedagógicas buscadas (Guia Projeto Pedagógico, 2002, p. 25) com estreita relação com o contexto de influência, discordamos desse desenvolvimento, visto que acreditamos, juntamente com Lopes (2003, 2006), Ball (2002, 2004), Apple (1995 citado por Lopes,)

que tal desenvolvimento encontra-se em sintonia com *um processo de treinamento, no qual, mais que dominar conhecimentos teóricos*, importa nessa identidade docente *que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática, com a máxima de que isso se aprende a fazer fazendo*, conforme preconizado pelas diretrizes de formação de professores (RFP,1999, p. 62 citado por Lopes) (Lopes, 2003, p. 1168).

Outro aspecto que nos parece interessante nesse projeto pedagógico é a presença da figura do Tutor nos remetendo a figura do gestor (Ball, 2001), na medida em que seu principal papel consiste em desempenhar, com cuidado, atividades e providências que têm como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao professor cursista, em todas as suas necessidades ligadas a seu processo individual de aprendizagem (Manual do Tutor, 2002, p. 9). Em outras palavras, seu papel consiste em ter *procedimentos de motivação* (Ball, 2001, p.106) que gerem no professor cursista impulsos, relações e valores. O que significa entender que o trabalho do Tutor determina o diálogo entre o curso e os professores cursistas. De acordo com Guia Manual do Tutor, ele é *o elo imprescindível do Projeto, pois será a principal antena da AFOR e da coordenação geral do curso*. Por sua ligação com os professores cursistas, o Tutor é quem poderá *responder com mais exatidão sobre o desempenho, as características, as dificuldades e os progressos de cada um deles* (p. 14). No nosso ponto de vista, trata-se do uso de um mecanismo que permite o controle da formação, da performance baseada numa estrutura de vigilância (Ball, 2001,p. 110).

Assim, espera-se que, na função de Tutor, consiga-se (Manual do Tutor, 2002, p. 14 a 16):

- a) *ajudar os professores cursistas a dominarem os conteúdos das unidades;*
- b) *ajudar os professores cursistas a desenvolverem habilidades de estudo;*

c) favorecer a troca de experiências;

d) encorajar o processo de aprendizagem;

e) encorajar os professores cursistas a alcançarem autonomia e o estudo independente.

Conforme nos indica Ball (2001p. 109), através desse cultivo de objetivos comportamentais, os tutores, através de seu trabalho, *procuram delinear, normalizar e instrumentalizar* (os professores cursistas) *a atingirem os fins que eles* (Projeto Veredas e demais instrumentos legais) *postulam como desejáveis.*

Em relação ao manual da Agência de Formação (AFOR), a equipe de coordenação geral do Projeto Veredas apresenta, através desse documento, os seguintes propósitos que justificam a sua elaboração, quais sejam:

a) orientar as ações das AFOR na implantação do curso;

b) dar unidade às ações do Projeto Veredas nas diferentes regiões de Minas Gerais, para que não haja disparidade entre as instituições que oferecem o mesmo curso;

c) estabelecer com clareza os aspectos pedagógicos e acadêmicos em que a AFOR terá autonomia para desenvolver o projeto de acordo com as suas condições de infraestrutura e com a sua própria experiência de ensino e pesquisa (Manual da AFOR, 2002, p. 11).

Lançando mão do discurso que prima pelo tipo de gestão consorciada, destaca a reforma educacional que vem ocorrendo no estado de Minas Gerais, com a Escola Sagarana, supondo:

transformações significativas na concepção de currículo e, por conseqüência, em sua implementação, bem como no processo de avaliação e na organização do tempo e do espaço escolar, chamando atenção de que a parceria entre a

SEE/MG e as IES repousa no entendimento de que as instituições de Ensino Superior devam ser mais do que parceiras ou prestadoras de serviço em relação à Educação Básica no Sistema Mineiro de Educação (Manual da AFOR, 2002, p. 19).

Além disso, afirma que essa gestão consorciada está se concretizando por meio de vários projetos e programas (PROCAP, PROCAD e SIMAVE¹⁴), assumindo, através de Projeto Veredas, sua consolidação.

Esse tipo de preocupação em relação à parceria evidenciada pela coordenação geral do Projeto Veredas nos permite salientar, em comum acordo com Ball (2001) e tal como indicado anteriormente, que esses processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores (p. 105), repousando sobre os mesmos aquilo que esse teórico vem denominando de tecnologias de políticas (p. 103).

Nessa reforma educacional foi-nos possível identificar a prevalência de concepções de Currículo que assumem esse enfoque prescritivo fundamentado em estratégias que incorporam por influências globais (globalização da economia e da cultura, agências multilaterais) e locais (legislação educacional no âmbito federal e estadual – LDB nº 9394/96, Plano Nacional de Educação – 2001, Escola Sagarana – 1998, Projeto SIMAVE – 2000 e o Projeto Veredas – 2002, princípios que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas. Desse modo, a proposta curricular apresentada aos professores cursistas, por intermédio dos 4 volumes do Projeto Veredas, é entendida como fundamental de ser seguida, seja visando a finalidades da performatividade do professor, seja visando interesses recontextualizados

¹⁴ PROCAP – Programa de capacitação de professores; PROCAD – Programa de capacitação de diretores e SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação.

dos contextos de influência, seja ainda a partir da hibridização dessa tendência que se quer ver implantada.

Todavia, foi-nos possível, também, identificar no conjunto dessas orientações prescritivas sintonia com princípios da teoria crítica do Currículo num suposto discurso inovador e como meio propulsor para se atingir patamares mais *elevados de qualidade do ensino em benefício do conjunto da Educação Pública da população mineira* (manual da AFOR, p. 9).

Conclusões

Uma questão fundamental norteou este trabalho: enquanto projeção de uma Política Curricular, *o que foi proposto pelo Projeto Veredas, em seus manuais de orientação, para o processo de Formação de Professores?* Na tentativa de aprofundar esse tema, indicando outras perguntas e buscando respostas, uma preocupação foi, igualmente, orientadora: *como os contextos de influência, de produção de textos e da prática operaram no contexto da formulação dessa política?*

Este capítulo tem, então, como objetivo sintetizar as várias questões que foram sendo indicadas ao longo do texto, bem como destacar a importância das contribuições de Ball como subsídio teórico em relação às análises das Políticas Curriculares. Para que pudéssemos desenvolver essa tese baseada nos princípios do Ciclo de Políticas, estabelecemos uma organização textual na qual procuramos salientar a idéia de que as Políticas Nacionais são geradas no âmbito de um contexto de influência maior, recontextualizadas e reinterpretadas, tanto global como localmente.

Dessa forma, discutimos o contexto das Políticas Educacionais brasileiras a partir da década de 1990, demonstrando como essas políticas foram balizadas no contexto de adoção de políticas neoliberais e o chamado processo de globalização. Em seguida, destacamos a Política Curricular localizada como foco central dessas reformas educacionais, evidenciando o expressivo número de teses, dissertações e artigos acerca dessa temática. No capítulo seguinte, centramos nossa reflexão no contexto de elaboração da Escola Sagarana evidenciando as ações priorizadas pelo governo estadual e, finalmente, dedicamos-nos ao Projeto Veredas elaborado com o propósito de qualificação de professores das redes públicas em nível superior, utilizando, para isso, o modelo curricular baseado no desenvolvimento de competências.

A partir dessa estrutura textual, foi-nos possível constatar em cada capítulo algumas conclusões que serão apresentadas nos itens subseqüentes:

Contexto das Políticas Educacionais

Sobre essa questão e apesar da mudança de regime governamental do país e do discurso em defesa da democracia, o Brasil, a partir da década de 1990, manteve laços com acordos internacionais que compactuavam das mesmas teorias que clamavam, mais uma vez, por investimento em Educação como setor estratégico para inserção no chamado processo de globalização. Para isso, fez-se uso da mesma concepção que percebe esse fenômeno como unificado e homogêneo, desconsiderando dimensões diferenciadas acerca dos efeitos materiais e retóricos do mesmo e a possibilidade de essa tendência ser reinterpretada a partir da relação entre o local e o global e a idéia de bricolagem no processo de criação de tais políticas. Assim, e num evidente distanciamento dessa compreensão, o que se defendeu e se implantou em termos educacionais foram ações voltadas para obtenção de resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços educacionais. Esse novo paradigma educacional estabelecido a partir de um conjunto de políticas tecnológicas que enfatizaram o uso de mecanismos pelo Estado, como, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares e o Sistema de Avaliação da Escola Básica, utiliza-se de uma outra roupagem de controle e regulação.

Assim e mesmo com a mudança do discurso governamental de que as ações de descentralização, de autonomia e de democratização do ensino seriam o mais adequado às políticas educacionais daquele período, as políticas mantiveram ações prescritivas com tendências homogeneizadoras e centradas no Estado.

Os estudos de Políticas Curriculares: o que se tem escrito no Brasil

Na investigação acerca do que se tem produzido no campo das Políticas Curriculares, seja por meio de teses, dissertações e artigos, as concepções e tendências não possuem influências significativas das idéias de Ball, pois a produção de sentidos dos textos curriculares ocorre em mão única, desfavorecendo as possibilidades de modificações em outros contextos, a falta do entendimento acerca da hibridez presente nos discursos recontextualizados e a importância do contexto da prática na produção dessas políticas.

No entanto, o número elevado de produções de pesquisa registrado no país tendo por foco a Política Curricular demonstra ricas possibilidades de novas discussões sobre aspectos que ainda carecem de outras abordagens, tais como estudos que incorporem a percepção do Ciclo de Políticas, o reconhecimento das inter-relações contextuais, a produção de discursos híbridos em múltiplos contextos presentes nessas políticas e a importância do contexto da prática como produtores também dessas Políticas Curriculares. Pelo levantamento que realizamos, as tendências e concepções ainda estão situadas de forma mais comum em abordagens verticalizadas, ora tendo o Estado e/ou a hegemonia dos organismos internacionais como contexto exclusivo da produção de políticas; ora sendo ressaltada a presença do contexto da prática num movimento verticalizado de aceitação e/ou resistência para o contexto de influência e/ou para o contexto de produção do texto, deixando-se de capturar, nessas análises, como a política pode ser reinterpretada e como podem ser estabelecidas as relações entre o macro e o micro contextos.

O Contexto da Política Curricular em Minas Gerais: Escola Sagarana

As preocupações assinaladas pelas autoridades educacionais em relação à construção dessa Política Educacional demonstraram aproximações entre o contexto da prática e o contexto de influência (global e local) ao iniciar esse processo ouvindo as bases, usando dispositivos legais de âmbito nacional, seguindo orientações e diretrizes de agências multilaterais e as mudanças advindas dos efeitos da globalização numa evidente recontextualização de discursos e de sentidos desejáveis a eles para execução dessa política.

Em contrapartida, o estado não conseguiu superar o uso de mecanismos de controle e de regulação na medida em que, tal como evidenciado no contexto das Políticas Educacionais brasileiras, suas ações mantiveram-se centralizadas numa instância de poder (SEE/MG) e percorreram princípios dentro do mesmo sentido do conjunto de políticas tecnológicas que prevê o relacionamento do mercado com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio estado.

Pelos Programas propostos por essa gestão estadual, dois deles se destacaram como prioridades do governo, pois sua execução possibilitaria o alcance de resultados performáticos almejados por essa administração, quais sejam, o desempenho do aluno e o desempenho do professor visando a mudanças na qualidade do ensino oferecido pelo estado.

Análise da Política Curricular: Projeto Veredas

A reforma educacional ocorrida em Minas Gerais no período de 1999-2002 teve como base a centralização das ações voltadas para o campo das políticas curriculares. Disso resultou nosso interesse em focalizar o Projeto Veredas, um curso voltado para formação de professores em nível superior, constituindo-se num modelo de currículo voltado para o desenvolvimento de competência no qual esse conceito, em decorrência de um discurso global que associa o currículo e a economia, caracteriza essa formação como um processo de preparação para o trabalho pedagógico e para a vida com mais dignidade. Organizado através de módulos de ensino, o currículo por competências justifica-se através da vinculação entre Educação e o mundo do trabalho, percebido como discurso recontextualizado pelo contexto local.

Através da análise dos manuais de orientação dessa Política Curricular, encontramos a concepção do currículo por competências recontextualizado pelo discurso oficial e apresentado nesses documentos com forte indicativo de seus méritos enquanto modelo adequado à reforma educacional pretendida, numa permanente busca pela aceitação desse paradigma como bem para o estado e para o professor. Para fortalecer a regulamentação dessa Política Curricular, os mecanismos legais deram sustentação às idéias relacionadas com exigências para atuação nos níveis de ensino, com destaque para a ênfase no conhecimento da prática e o desenvolvimento de competências a serem avaliadas nos professores. Como propósitos de sedução, o contexto da produção do texto (SEE/MG) apóia-se na participação do contexto da prática enquanto arena de consulta utiliza-se das características locais (mineiridade) como mobilizador do sentido e do significado dessa empreitada na área de formação de professores para, em seguida e de um modo geral, responsabilizá-los pelo sucesso e/ou

fracasso do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, obter parâmetros de qualidade a serem aferidos pelos mecanismos de avaliação propostos aos alunos, numa evidente demonstração de aproximação entre modelos já utilizados na Educação brasileira em tempos passados que, retornando numa outra roupagem, ainda permanecem primando pelos aspectos defendidos pelo setor produtivo.

Outra questão presente nos documentos, mais especificamente no volume acerca do Projeto Pedagógico do curso, focaliza a função do desenvolvimento das competências na organização curricular como forma de credenciamento para o trabalho, como forma de aquisição do conhecimento contextualizado e de vital importância para essa formação profissional, tornando os conteúdos e as disciplinas como adereços que por si só têm suas limitações nesse modelo curricular e por isso funcionam apenas como meio para configuração das competências necessárias ao exercício profissional do docente.

Em relação ao perfil profissional, esse projeto de formação cai em ambigüidade ao afirmar respeito às diferenças regionais, uma vez que a perspectiva almejada leva em conta o estabelecimento de um perfil homogêneo de professor, sendo essa formação pretendida compatível com os princípios em defesa de um modelo de avaliação baseado na análise que produza resultados locais e que se apresentem compatíveis com sistemas de avaliação nacional e internacional no mesmo campo de atuação.

Por último, concluímos que a reforma educacional do estado de Minas Gerais para o período de 1999-2002 (Escola Sagarana) apresentada nos documentos produzidos pela esfera de poder (SEE/MG) e legitimados pela consulta realizada nas bases (Fórum dos Educadores Mineiros) vinculou os resultados desse investimento na formação dos professores ao melhor desempenho dos sistemas públicos de Educação do estado; defendeu um modelo de currículo baseado em competências, com finalidades

recontextualizadas dos interesses do contexto de influência (global/local); manteve o sentido de atuação do estado como regulador e auditor das atividades ligadas ao ensino; impôs, através do discurso legal, a importância da participação dos professores nesse processo de reforma como forma de assegurar sua inserção no mundo do trabalho que, em tempos de globalização, está produzindo finalidades sociais de adaptação a contextos sempre novos no qual o sujeito deve se inserir.

No desenvolvimento desta tese, procuramos levantar questões sobre a produção de Políticas Curriculares, defendendo os princípios dessa produção no entorno das idéias relacionadas com os aspectos que admitem, na produção dessas políticas, a inter-relação entre os contextos, a recontextualização desses discursos nos múltiplos contextos, numa perspectiva distanciada de modelos envoltos por idéias prescritivas, homogeneizadoras e centralizadas.

Ainda a título de conclusão, destacamos que o Projeto Veredas foi planejado em 2001, quando foram tomadas as providências junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) para sua autorização, planejado os materiais instrucionais, realizada a licitação para escolha das Agências de Formação, planejado o exame seletivo dos cursistas e tomadas as demais providências para que fosse iniciado em janeiro de 2002. Ao final de junho de 2005, os sete módulos que compuseram o curso, foram concluídos e os cursistas que cumpriram todos os requisitos exigidos na Proposta Pedagógica foram diplomados pelas instituições nas quais estiveram matriculados.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Rui Rodrigues. Reforma educacional (1995-2000): da transição a um modelo singular da gestão. Fortaleza: UFC, *Tese de Doutorado*, 2002.

AIRES, Ana Maria Pereira. Políticas de formação inicial para professores do ensino fundamental: um estudo sobre o currículo do curso de pedagogia da UERN. Recife: UFPE, *Dissertação de Mestrado*, 2001.

AZEVEDO, Janete M. L. A. Educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, S. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 196-227, 1995.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 127-137. 1999.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1. n. 2, p. 27-43, 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89 p. 1105-1126, set/dez, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. V. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*. V. 6, n.2 p. 10-32, jul/dez. 2006.

BARÃO, Gilcilene O. Damasceno. Conferência Mundial de Educação para todos – um novo consenso para a universalização da educação básica. Rio de Janeiro: UERJ, *Dissertação de Mestrado*, 1999.

BARCELOS, Simone de M. Vieira. Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente: flexibilização, qualidade e competência. Goiás: UFG, *Dissertação de Mestrado*, 2004.

BARRETO, Edna Abreu. Estado e políticas curriculares do Brasil dos anos 90: impactos na realidade paranaense. São Paulo: PUC, *Dissertação de Mestrado*, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05/10/19. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. MEC/SEF. *Referências para formação de professores*. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.

BERENBLUM, Andréa Sonia. A invenção da palavra oficial – identidade e língua nacional em tempos de globalização. Niterói (RJ): UFF, *Tese de Doutorado*, 2002.

BONAMINO, Alicia Maria C. O sistema nacional de avaliação da educação básica: referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. Rio de Janeiro: PUC, *Tese de Doutorado*, 2000.

CAMPOS, Denise Aparecida. Parâmetros curriculares nacionais: vozes, textos e contextos. São Paulo: PUC, *Tese de Doutorado*, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, Maria Cristina M. de Carvalho. Percursos de construção da proposta de ciclos de formação em escolas municipais de juiz de fora: um caminho novo? Juiz de Fora (MG): UFJF, *Dissertação de Mestrado*, 2002.

CASASSUS, Juan. A Reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. Campinas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nov./2001.

_____. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. *Cadernos de Pesquisa*. N. 74, p. 11-19, 1989.

_____. Vínculos entre o governo central e o nível local: cinco observações sobre o papel do governo local. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. N. 12, p. 36-43, 1996.

CASTRO, Maria Helena G. de. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro – Tendências e Perspectivas*. Brasília: INEP, 1998.

CHIARELOTTO, Arivane Augusta. Política educacional nos anos 90: a história nos parâmetros curriculares nacionais. Florianópolis: UFSC. *Dissertação de mestrado*, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n°. 99, p. 60-2, nov./1996.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996.

DESTRO, Denise de Souza. A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Rio de Janeiro: UERJ, *Dissertação de Mestrado*, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista, LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85 p. 1155-1178, 2003.

DIAS, Rosanne E. & LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*. V. 6, nº. 2, p. 53-66. jul./dez., 2006.

DOMINGOS, José Luiz. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. São Paulo: EDUC, 1988 (Coleção Teses Universitárias).

DOSSIÊ. Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação & Realidade*. nº. 21, p. 229-241, jan./jun., 1996.

FIGUEIREDO, Ireni M. Z. Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: dá prioridade à centralidade da educação básica. São Paulo: UNICAMP, *Dissertação de Mestrado*, 2001.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. Poder, conhecimento e reforma educacional em Minas Gerais nos anos 90. Piracicaba (SP): Universidade Metodista de Piracicaba, *Tese de doutorado*, 2000.

FREITAS, José Cleber de. Cultura e Currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do estado de São Paulo. São Paulo: PUC, *Tese de doutorado*, 2000.

FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos. Construção curricular e demarcação discursiva: a gênese e afirmação, a proposta da escola cidadã de Porto Alegre. Rio de Janeiro: PUC, *Tese de Doutorado*, 1999.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. *PREAL*, n.º. 15, julho, 2000.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola Pública. In: GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, p. 228-252, 1995.

_____. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e SILVA, T. Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, p. 111-177, 1994.

GOMES, Daniela Ignês. Acertando passo e errando o caminho. Juiz de Fora (MG): UFJF, *Dissertação de Mestrado*, 2000.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, p. 109-126, 1999.

HAGE, Salomão Antonio M. Guerra cultura pela escola no Brasil: disputa pela direção do Plano Nacional de Educação (1998-1999). São Paulo: PUC, *Tese de Doutorado*, 2000.

HOMMA, Maurício. Políticas públicas de educação e práticas curriculares: uma experiência de interlocução em Santos – 1994/1996. São Paulo: PUC, *Dissertação de Mestrado*, 2002.

IANNI, Otávio. *Teoria da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INDEC. *Anais do Fórum Mineiro de Educação*. Juiz de Fora (MG), set./1998.

INEP. Evolução da Educação Básica no Brasil: 1990-1997. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília, 1997.

JAMESON, F. *A cultura do dinheiro - ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, Alexandra Ferreira G. Escolas e culturas: as possibilidades emancipatórias dos/nos currículos praticados. Rio de Janeiro: UERJ, *Dissertação de Mestrado*, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo; o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, p.109-118, 2003.

_____. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez, 2005.

_____. Discursos nas políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*. V. 6, n. 2, p. 35-52, jul./dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*. V. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez., 2006.

LOPES, Alice C; PAIVA, Edil V. de & MACEDO, Elizabeth. *O Currículo da Educação Básica*. Rio de Janeiro: UERJ, Pós-graduação em Educação, 2006, mimeog. 24 págs.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, p. 43-58, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP & A, p. 115-143, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p-47-69, 2006.

MARTINEZ, Maria Elena. Cultura no singular ou cultura no plural? As reformas educativas no Brasil e na Argentina nos anos 90. São Paulo: PUC, *Dissertação de Mestrado*, 2000.

MARTINS, Rubens de Oliveira. Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das diretrizes curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC. Brasília: UnB, *Tese de doutorado*, 2004.

MONTICELLI, Fernanda Ferreyro. Prática pedagógica, currículo e imaginário social nas séries iniciais do ensino fundamental. Vitória (ES): UFES. *Dissertação de Mestrado*, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Sociedade*, v. 21, n.1, p. 9-23, 1996.

_____. A psicologia...e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, p. 93-107, 1997.

MOREIRA, A Flavio B.; LOPES, Alice C. e MACEDO, E. *Currículo e profissionalização docente: reflexões*. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ, 1998, mimeo. 19p.

MOURA, Ana Lucia de. Projeto pedagógico da escola pública: regulação ou emancipação? Brasília: UnB, *Dissertação de Mestrado*, 2002.

OLIVEIRA, D. A . O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. *Anais do X Endipe*. Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. A formação de Professores na Lei 9394/96 – um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para formação de professores no ensino federal nos anos 70 e 80. Juiz de Fora (MG): UFJF, *Dissertação de Mestrado*, 2002.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Trabalho docente e produção de resistência em um currículo das séries iniciais do ensino fundamental. Mato Grosso: UFMT, *Dissertação de Mestrado*, 1997.

OLIVEIRA, Ozerina & DESTRO, Denise de Souza. Política Curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. Nº. 28, 2005.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre, ArtMed, 2003.

PADILHA. Paulo Roberto. Planejamento educacional – a visão do plano decenal de educação para todos: 1993-2003. São Paulo: USP, *Tese de Doutorado*, 1998.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia P. & DIAS, Rosanne E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, Vera Maria V. A redefinição do papel do estado e a política educacional no Brasil dos anos 90. São Paulo: PUC, *Tese de Doutorado*, 1999.

PORCIÚNCULA, Zenith Pires de M. O currículo dos ciclos de formação em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível. Goiás: UCG, *Dissertação de Mestrado*, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, Mylene Cristina. A formação de professores nas IFES mineiras; a diversidade em questão. Juiz de Fora (MG): UFJF, *Dissertação de Mestrado*, 2002.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Política, currículo e educação básica: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação. Porto Alegre: UFRGS, *Tese de Doutorado*, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, p. 25-104, 2002.

SEE/MG. Coleção Lições de Minas – Volume II. *Escola Sagarana*. Belo Horizonte, set./1999.

_____. Projeto Veredas. Formação Superior de Professores. *Guia Geral*. Belo Horizonte, 2002.

_____. Projeto Veredas. Formação Superior de Professores. *Manual da Agência de Formação*. Belo Horizonte, 2002.

_____. Projeto Veredas. Formação Superior de Professores. *Projeto Pedagógico*. Belo Horizonte, 2002.

_____. Projeto Veredas. Formação Superior de Professores. *Manual do tutor*. Belo Horizonte, 2002.

SHEEN, Maria R. C. C. Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. São Paulo: UNICAMP, *Tese de Doutorado*, 2000.

SILVA, Ileizi L. F. Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná – uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. São Paulo: USP, *Dissertação de Mestrado*, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade. São Paulo: USP, *Tese de doutorado*, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. Elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 109-136, 1995.

TORRES, Carlos Alberto e BURBULES, Nicholas C. Globalização e Educação: uma introdução. In. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-26, 2000.

TORRES, Carlos Alberto e MORROW, Raymond. Globalização e Educação. In. *Estado, Globalização e Políticas Educacionais*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 27-44, 2000.

TORRES, R. M. *Tendências da formação docente nos anos 90. II Seminário Internacional. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)