

## **DO CONTEXTO NACIONAL AO LOCAL: o desenvolvimento curricular na década de 1990 e a distribuição de conhecimentos**

**Aline Rabelo Marques**

**Resumo:** Este texto apresenta algumas análises, ainda em produção para dissertação de mestrado, que incorrem em estudos acerca das complexidades social, epistemológica e ideológica presentes nas estratégias oficiais para a distribuição de conhecimento, organizadas em documentos curriculares, a saber: nacional (1997, 1998a) e; locais (2008 e 2012), estes últimos produzidos por uma rede de ensino de um estado-membro. Nos limites aqui impostos essas análises estão delineadas pelas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental. Tal exercício está orientado pela hipótese de que esses documentos, introduzidos pelas reformas educacionais dos anos 1990, são expressões do neoliberalismo educativo na modificação do currículo ao serviço do mercado.

**Palavras-chave:** Currículo; Políticas Educacionais; Distribuição de Conhecimentos.

### **Notas Introdutórias**

Este texto apresenta algumas análises, ainda em produção para dissertação de mestrado, que incorrem em estudos acerca das complexidades social, epistemológica e ideológica presentes nas estratégias oficiais para a distribuição de conhecimento, organizadas em documentos curriculares, a saber: nacional (1997, 1998a) e; locais (2008 e 2012). Estes últimos produzidos por duas redes de ensino (municipal e estadual) de uma região do País.

Alguns questionamentos são delineados na construção das análises propostas, isto é, que tipo de desenho a relação distribuição de conhecimento e desenvolvimento curricular esboça? Qual(ais) a(s) interpretação(ões) de conhecimento está(ão) presente(s) nestes documentos curriculares?

Nos limites aqui impostos essas análises estão focadas nestes documentos como expressões do desenvolvimento curricular, entendido como uma necessidade construída pelo processo contínuo de complexificação das relações entre a sociedade e a escola. Em síntese, tomamos o currículo como expressão dos valores e das concepções dominantes em um dado momento na sociedade, portanto, resultado do equilíbrio entre interesses diversos, protagonizados por inúmeras e diferentes proposições que alargam os nossos conhecimentos acerca da forma como se aprende e como se ensina, surgem novos recursos e materiais susceptíveis de ser usados no processo educativo.

Tal exercício está orientado pela hipótese de que esses documentos, introduzidos pela reforma educacionais dos anos 1990, são expressões do neoliberalismo educativo, fundado nos princípios da privatização, descentralização, redução da esfera pública no oferecimento da

educação, assim como, na modificação do currículo ao serviço do mercado. Expressões essas que acabam por delinear a escola, como um lócus estratégico na construção de respostas educativas aliadas às projeções do desenvolvimento econômico e social, incrementadas pelos organismos financiadores.

### **O contexto da reforma curricular na década de 1990 e os contornos da interpretação do conhecimento no currículo**

A década de 1990 foi marcada pela operacionalização de reformas educacionais, que serviram de contexto para o desenvolvimento curricular numa tentativa de proposição de mudanças para os diferentes níveis e modalidades de ensino do sistema educativo nacional.

Neste processo foram instituídos novos formatos de seleção e distribuição de conhecimentos, para os quais, a escola foi tomada como *espaçotempo* privilegiado na construção de respostas e fortalecimento de propostas para o desenvolvimento econômico e social do País. Ela passou a ocupar um lugar estratégico, enquanto espaço de sistematização da educação e cenário de realização dos processos de escolarização, bem como, na popularização da cultura. Assumindo, portanto, o papel de motor do conhecimento material e simbólico, por meio da seleção e distribuição de conhecimentos.

Ao longo da história de constituição dos sistemas de ensino, considerando as especificidades de cada sociedade, a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas por grupos hegemônicos. No atendimento dos propósitos, sobretudo das sociedades de orientação capitalista-liberal, encontramos várias finalidades para educação escolar [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

A sociedade moderna elegeu a escola como meio para viabilizar seu projeto social aliado ao projeto educativo, isto por ser lugar de cultura, de inculcação ideológica, de produção e reprodução. Os projetos de seleção e distribuição de conhecimento, materializados em documentos curriculares, apontam manter aquele projeto em voga.

Problematizar o currículo escolar envolve pensar que “[...] quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las, em um momento histórico e social determinados, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria [...]” (SILVA, 2006, p. 4822).

Por ser o currículo considerado instrumento norteador da organização e das práticas educativas escolares, sua análise desvenda conflitos, interesses, negociações e relações de poder constituintes e presentes na escola. Na busca desta análise nos apoiamos em Pacheco (2005, p. 8) ao registrar que o currículo atende:

de um lado, projetos com itinerários de formação, projetos culturais com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; projetos ideológicos que ocorrem no contexto de uma dada organização; e por outro, ligado à distribuição de conhecimento, a partir da operação da lógica de escolarização e escolaridade (im)posta pela sociedade, para a qual a escola é um lugar privilegiado. (PACHECO, 2005, p. 8).

Além disso, o currículo é visto como o território de ocorrência das disputas culturais, no qual se estabelecem as lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade no processo de formação de identidades.

Neste contexto não há possibilidade de discussões acerca da organização curricular sem problematizar seu eixo estruturante, o conhecimento escolar. Para tanto, adotamos como pressuposto, que os processos históricos de produção e seleção do conhecimento oficial foram realizados de maneira interessada e endereçada, já que o “[...] currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” (GOODSON, 1999, p.8, grifo do autor), “[...] como qualquer outra reprodução social, ele (currículo) constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.” (GOODSON, 1999, p.17).

Dessa adoção entendemos que a reorientação curricular parece ser uma das expressões das políticas neoliberais em finais do século XX, particularmente, nos países de capitalismo periférico, como é o caso do Brasil. Para a operacionalização de “novos” referentes educativos, os Estados nacionais se alimentavam da justificativa dos avanços tecnológicos, os quais tornariam os conhecimentos cada vez mais obsoletos. Assim, passa-se a advogar em prol de uma educação básica que formasse indivíduos com habilidades, competências e a capacidade de se adequar as exigências do mercado. Uma escola pelo mercado, para o mercado.

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

neoliberais, nisso reside a ‘função social da escola’. (GENTILI, 1996, p.959).

O desenho de educação esboçado a partir das proposições desse período parecem privilegiar a ampliação da oferta de escolarização como garantia de competitividade, eficiência e produtividade.

Segundo Hypolito (2010, p.1352), o “Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado [...]”. Vale dizer que assegurar o direito ao acesso à instituição escolar não é o mesmo que propiciar o acesso ao conhecimento. São processos distintos: escolarização e escolaridade, respectivamente. A compreensão de escolaridade está diretamente relacionada com a de distribuição do conhecimento, a qual se dá de forma muito desigual.

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

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

[...] outro conjunto de ideias, as neoliberais, vieram a dominar a economia, o governo e, indiretamente, a educação. [...] argumentavam que a economia deveria ser deixada para o mercado e que os governos deveriam desistir de tentar ter políticas econômicas ou industriais. [...] Enquanto delegavam ao mercado livre qualquer papel na economia (com exceção do controle das taxas de juros), os governos dedicavam seus esforços a reformar o sistema escolar ou aprimorar o ‘capital humano’. (YOUNG, 2007, 1290).

Em parte a renovação parece estar assentada no mesmo viés do capital humano, que têm como modelo principal, em finais dos anos 1990, a eficiência, a equidade e a excelência. Contudo, “se a educação promove o desenvolvimento cognitivo e se este está na base do crescimento econômico, então, a relação educativa pode ser perspectivada pelas noções de

custo e benefício, sendo função da política curricular maximizar esse resultado”. (PACHECO, 2003, p. 61).

Enquanto projeto ideológico, o neoliberalismo pensa e projeta política curricular, privilegiando “estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitima as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades”. (GENTILI, 1996, p.949).

Através do campo educativo o neoliberalismo inculca e legitima sua construção ideológica, particularmente, é pelo currículo que a dinâmica do processo de reestruturação neoliberal encontra sua melhor possibilidade estratégica de responder à crise de finais do século XX,

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

A escola requerida pela sociedade do conhecimento tem seu ideal formativo fundado em teses ligadas à relação educação-mercado. O projeto educativo social passa a requerer da escola a distribuição de conhecimentos que levem os indivíduos a uma concepção prática e não apenas intelectual, constituindo competências, habilidades por meio da organização curricular.

### **Documentos Curriculares Nacionais e Documentos Curriculares Locais (2008 e 2012)**

A escolha dos documentos justifica-se pela abrangência que possui no contexto educativo brasileiro, ainda que sejam em diferentes níveis de concretização curricular (nacional, estadual, municipal, etc.). Como está explicitado no documento municipal “[...] toda organização da escola gira em torno desse currículo, tendo, como ponto de partida, o propósito de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em todos os anos do Ensino Fundamental.” (CAMPO GRANDE, 2008, p.27).

Neste sentido, parece que os documentos locais acabam sendo expressões das proposições contidas nos documentos nacionais. Nos primeiros parágrafos do documento de 2008 menciona-se a concordância às propostas de “ensino e aprendizagem” lançadas pelo Ministério da Educação (MEC), para as quais o PCN é tomado como referente privilegiado.

Nos PCN se iniciam as problematizações do momento histórico atual e o exercício de repensar a função da educação escolar. “A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada.” (BRASIL, 1997, p.30). Como se nota, é no interior do movimento das transformações sociais, econômicas e culturais que emerge a suposta necessidade de repensar a função da escola.

A escola hoje é considerada um espaço privilegiado de socialização e produção de conhecimento. Na sociedade contemporânea, essa instituição social assume uma função essencial na formação do homem e na transmissão de todo conhecimento historicamente acumulado. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.11).

Na modernidade a escola constitui-se como espaço privilegiado para a distribuição sistematizada do conhecimento, organizada em documentos curriculares. No movimento de análise da educação básica e da distribuição de conhecimento é preciso entender que a educação

[...] no contexto das instituições escolares nunca é inocente. Por meio das tarefas e rotinas escolares são tratados determinados temas, são apresentadas certas realidades enquanto outras são excluídas; são valorizadas determinadas atividades humanas, certos pontos de vista, enquanto se negam, deformam ou ocultam outros; são favorecidos atitudes, habilidades e valores enquanto outros são reprimidos ou desalentados. (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p.195).

A educação escolar se faz por meio de escolhas interessadas e endereçadas. Para que as escolas promovam igualdade social

[...] precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. (YOUNG, 2007, 1297).

Na maioria das vezes, o currículo é discutido por um grupo de pessoas empoderadas, que elegem conhecimentos poderosos para a matriz. Para essa discussão, adotam-se as contribuições de Young (2007) por entendê-las iluminadoras nas análises de documentos curriculares.

Ao usar a palavra ‘conhecimento’ em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: ‘conhecimento dos poderosos’ e ‘conhecimento poderoso’. O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento. [...] No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o ‘conhecimento dos poderosos’ ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de ‘*conhecimento poderoso*’. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, 1294, grifo do autor).

A reflexão sobre o conhecimento é precípua, haja vista que na efetivação do direito à educação ter a possibilidade de acessar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade constitui-se no único capital a qual os sujeitos têm direito. As escolas, por sua vez, têm por responsabilidade promover sua aquisição. (YOUNG, 2007, 1288). Para o Parâmetro Curricular Nacional (1997)

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. (BRASIL, 1997, p.28).

A ideia de acessar um conjunto de conhecimentos traduz-se nos documentos locais, aqui analisados, como base de conhecimentos comuns previstos a serem distribuídos em qualquer instituição escolar das redes de ensino.

O currículo da educação básica é constituído por uma base nacional comum, traduzida por conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente expressos nas políticas públicas e uma parte diversificada, que complementa a base nacional comum, bem como contempla as características regionais e locais onde se processa o ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.13).

A discussão sobre conhecimento presente nos documentos está construída a partir da defesa do acesso aos saberes mínimos, sem a devida problematização acerca do processo de seleção. Entendemos que o currículo

[...] tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1298).

O currículo prevê a distribuição de alguns conhecimentos considerados socialmente válidos, selecionados em detrimento de inúmeros outros. Na perspectiva dos documentos, os “[...] conteúdos que compõem o currículo escolar são recursos que os estudantes têm para participar ativamente da vida em sociedade e as habilidades que desenvolvem permitem-lhes agir sobre tais conteúdos.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.13), assim, por meio dos conteúdos acessados no espaço escolar os estudantes teriam a possibilidade de se inserir ativamente em outros espaços sociais, agindo em prol do desenvolvimento do país.

Sobre a relação educação e desenvolvimento, reconhece-se o momento de crise vivenciado pelo sistema capitalista e organização dos currículos se traduzem numa tentativa de responder às novas demandas sociais.

Frente à atual crise do sistema capitalista, não é fácil para a escola sistematizar um Referencial Curricular que dê conta de abarcar todas as reivindicações da sociedade para com a educação. A sociedade atual traz necessidades materiais e espirituais resultantes do modo de organização de produção da sociedade, que, em seu movimento de reprodução do capital produz simultaneamente, a miséria humana, como condição da própria sobrevivência do capital. Essa questão impõe aos educadores novas formas de pensar a educação por meio da formação humanística – científica que busca a construção de uma sociedade mais humana. (CAMPO GRANDE, 2008, p.24).

Ainda, que no plano discursivo, de construir uma sociedade mais humana, estão prescritos objetivos que retratam uma estreita aproximação entre a educação e o trabalho. Aproximação essa que em finais da década de 1990 refletiam o processo de reorientação do capital, que caminhava para uma nova fase, reconhecidamente de financeirização, a qual acaba por requerer “novos” ideais de formação.

Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p.28).

Tal garantia está fundada em preocupações com as “novas” configurações das relações produtivas, alimentadas pelo acesso à informação de forma mais rápida, o que acaba por tornar os conhecimentos obsoletos também de forma mais rápida.

O mundo globalizado, resultante de transformações sociais, econômicas e políticas, produz informações que circulam de forma muito rápida e em grande quantidade, exigindo do indivíduo uma formação ampla e flexível que lhe permita fazer parte de todas as relações estabelecidas socialmente e, com isso, integrar-se ao mundo do trabalho, vivenciar uma cidadania crítica e reconhecer a importância das práticas sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.11).

No entanto a configuração atual do mercado produtivo já não se delinea sob os mesmos pilares das fases taylorista e fordista. Nesse momento o capital está regido por relações especulativas em ambientes virtuais de produção. As novas dinâmicas tecnológicas restringem o potencial de absorção de mão-de-obra pelo mercado de trabalho, de maneira que nem todos farão parte dele ainda que detenham capital simbólico (diplomação).

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. (BRASIL, 1997, p.32).

A seleção de mão-de-obra se orienta pelos pressupostos de formação requeridos pelo próprio mercado, o qual imprime ao processo formativo a necessidade de uma educação autônoma, que constitua sujeitos críticos, ativos, para responderem com agilidade e criatividade às novas configurações da produção e do consumo.

O papel da Educação no mundo atual coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado. É preciso ter em vista uma formação de alunos

capazes de adquirir e desenvolver novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos reivindicados pela atual sociedade. (CAMPO GRANDE, 2008, p.46-47).

Na proposição das competências o sujeito ganha centralidade na discussão, pois a humanidade tem potencial para mobilizar recursos e conhecimentos na solução de problemas do âmbito/contexto do mundo social, especialmente do mundo produtivo. Conhecimentos, estruturados nos conteúdos escolares, e as competências estão enunciados como complementares, não importando o volume de informações, mas a sua qualidade.

Interessa, a partir de informações qualitativas, que os indivíduos desenvolvam a capacidade de selecionar conhecimentos úteis e com eles saibam agir no e sobre seu contexto.

A competência permite a mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades para que se possa enfrentar determinada situação, selecionando recursos no momento e na forma adequada. Implica também, a mobilização de esquemas que possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e efetivas para problemas novos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.13).

Considerando que é o mercado quem identifica no trabalhador as competências úteis para solução de problemas, em um determinado contexto, este necessita desenvolver as competências requeridas e, para tanto, precisa incorporar os conhecimentos eleitos como necessários. Neste contexto a função social da escola seria ensinar os conhecimentos eleitos como necessários no/pelo meio produtivo.

O currículo, portanto, já não é compreendido por sua finalidade específica de desenvolver intelectualmente os sujeitos, mas está convertendo-se em um instrumento para resolver impasses sociais. “[...] quando se trata o currículo como um ‘instrumento’ é que se faz possível aos governos alegar que problemas econômicos ou sociais podem ser ‘solucionados’ por mudanças no currículo”. (YOUNG, 2011, p.614).

A escola, a partir de seu processo de expansão como instituição educativa hegemônica global, passou a ser utilizada como explicação possível para sucessos e fracassos de inúmeros acontecimentos sociais sendo considerada “um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliadas”. (APPLE, 2006, p.7). É incoerente eleger a escola como instrumento de redenção social quando se olha de um lugar crítico de análise, pois nele entende-se que a constituição

da instituição escolar se dá em meio a relações de poder e que sua organização produz e reproduz tais relações. As análises críticas devem propiciar, ainda que minimamente, o desvendar de conflitos, disputas de interesses e desconstruir valores hegemonicamente estabelecidos.

### **Notas finais**

Uma das mais eficientes peças do Estado Moderno é o currículo, por ter a possibilidade de desempenhar diferentes funções ao mesmo tempo, atendendo aos interesses do capital paripasso a possibilidade de servir para emancipação dos sujeitos.

Os interesses estão materializados na seleção dos conhecimentos, mas não na distribuição deles. A reorientação curricular amplamente difundida na reforma dos anos de 1990 foi uma das principais estratégias utilizadas pelo Estado nacional para aproximar os anseios sociais da educação escolar, em especial anseios do mercado produtivo.

À medida que as exigências de formação passam a requerer da escola a distribuição de conhecimentos que levem os indivíduos a uma concepção prática e não apenas intelectual, constituindo competências, habilidades por meio da organização curricular, os currículos se esvaziam dos conhecimentos científicos, conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, dando maior espaço para discussões que em gênese seriam transversais como: etnia, cidadania, ética, diversidade, etc. Tal movimento tem nos distanciado cada vez mais da ideia de constituir um sujeito crítico, conscientes pela negligência no oferecimento dos saberes científicos.

Das análises dos documentos, depreende-se a interferência das teses neoliberais no processo de seleção e distribuição dos conhecimentos. As proposições parecem querer adequar a cultura escolar e a cultura da escola às necessidades do mercado produtivo. Compreensões reducionistas da educação, como essas, centram esforços em responder ao mercado econômico, ao mesmo tempo, que interferem nos conteúdos escolares.

À luz da teoria crítica, entende-se que tal movimento caracteriza-se por um processo de revisitação interessada de teses liberais e conservadoras. Interessada porque acaba por expressar reinvenção de tradições, isto é, a redução do papel da educação no estreitamento da relação educação-mercado, pela qual o trabalho continua como fim.

O eixo central da discussão é deslocado da seleção e distribuição de conhecimentos para o desenvolvimento de competências e habilidade requeridas no mercado produtivo. Assim, os conhecimentos passam a ter tratamento secundário no processo de escolaridade, sendo-lhes atribuído um sentido totalmente utilitarista ou, ainda, em caráter produtivo. Nesse movimento a escola deixa de exercer sua função de capacitar os sujeitos a adquirir conhecimentos que estão fora do seu alcance no ambiente cotidiano.

## Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 3. ed. 2006. 288p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano**. Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2008.

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

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

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

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular 2012 Ensino Fundamental**. Mato Grosso do Sul: SED, 2012. 362p.

OLIVEIRA, João F. A Função Social da Educação e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Elisa B. e OLIVEIRA, Dalila A.(org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte/MG:Autêntica Editora, 2009. □

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

SILVA, Maria A. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. In: Anais do IV Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

TORRES-SANTOMÉ, J. Os efeitos do neoliberalismo no currículo. In: \_\_\_\_\_. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003, p.189-220.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 set. 2012.