

POLÍTICAS DE ESCOLA EM FINAIS DO SÉCULO XX: documentos curriculares nacionais como tradução

Yolanda Toguia
Fabiany de Cassia Tavares Silva

RESUMO

Para entendermos as relações das reformas curriculares no Brasil, em finais do século XX, década de 1990, objetivadas em uma política de escola, pautada na regulação do conhecimento distribuído, tomamos os documentos curriculares nacionais, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, como territórios de análise. A eleição dos documentos curriculares citados, objetiva buscar as expressões de reestruturação das escolas e de inovação estratégica de distribuição de conhecimentos. Tal objetivo está ancorado na hipótese de que essas expressões são formas neoliberais, neoconservadoras e neogerenciais, disciplinadas pelo mercado e pelo capital, que atuam diretamente no processo de seleção e distribuição de conhecimentos em uma espécie de solidariedade social e democracia ativa.

Palavras-chave: Escola; Currículo; Conhecimento

INTRODUÇÃO

Ocupam grande espaço na literatura educacional, as discussões sobre as reformas das políticas públicas nos anos 1990, tanto no que diz respeito ao currículo quanto à organização e gestão dos sistemas de ensino, principalmente, a gestão da escola. A análise dessas reformas baseia-se nas mudanças ocorridas nos campos econômico, social e político, que incluem processos de globalização, transformações na distribuição dos conhecimentos para atender a esfera do trabalho e a reconfiguração das relações sociais.

Para entendermos as relações dessas reformas, objetivadas numa política para/no âmbito da escola, se faz necessária a atenção acerca da ideia de que a educação é responsável pela manutenção, integração, preservação da ordem, do equilíbrio e conservação dos limites do sistema social. Ou ainda, para que o sistema sobreviva, os novos indivíduos que nele ingressam precisam assimilar e internalizar os valores e as normas que regem o seu funcionamento.

As discussões sobre as políticas de escola nos anos 1990, nos limites de nossas análises, estão subsidiadas pelo estudo das bases econômicas que compõem a sociedade desse mesmo período, ou seja, o sistema capitalista nas suas mais amplas esferas. Neste sistema a sociedade está organizada com base na propriedade privada, no lucro e exploração de mão-de-obra, manifestas na chamada ideologia neoliberal.

Nas investigações sobre as políticas educacionais atuais, a lógica de estudo da escola tem apontado para o fenômeno da descentralização e não a têm visto como "lugar de formação" (NÓVOA, 1998, p. 17). E, principalmente, tem adotado a descentralização como um fim em si mesmo (CARNOY; CASTRO, 1999).

De acordo com Saviani (2000), "uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem é uma constante" (p. 35). O mesmo autor complementa: "existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Este meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações" (p. 36). Assim, compreendemos a relação da escola na formação do homem e na forma como ela reproduz o sistema de classes, bem como atuando como aparelho ideológico de Estado.

No Brasil a ideologia neoliberal difunde-se, no caso da educação, pelo incremento de políticas educacionais com o princípio de uma nova gestão pública. Princípio esse baseado nos métodos gerenciais da administração privada, com adoção de critérios de desempenho e mecanismos de contratualização específicos, nos quais as relações hierárquicas cedem lugar às relações contratuais, à orientação por resultados, à descentralização dos controles gerenciais no sentido de maior autonomia, responsabilização e flexibilização de procedimentos.

Neste contexto, a sociologia da escola tem proposto reflexão a partir da cultura escolar, como construção de formação individual e coletiva, que viabiliza a produção de mudanças comportamentais, que posicionam os indivíduos e grupos ali territorializados não só como executores das políticas educacionais, mas também como agentes da legitimação das (des)igualdades sociais, cognitivas, entre outras.

[...] A cultura de elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas[...]. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural, vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola [...]
(BOURDIEU, 1996, p. 32).

Diante disso, torna-se compreensível que a concessão de uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema constitui condição necessária, mas de modo algum

suficiente para o sucesso na obtenção do privilégio cultural que a escola pretende fornecer doravante a todos os cidadãos.

Para tentar compreender essa escola inaugurada a partir dessas reformas educativas de finais de século XX, tomamos os documentos curriculares nacionais, trazidos ao espaço escolar em finais dos anos 1990, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, como territórios de análise.

A eleição desses documentos está imersa na hipótese deles constituírem-se como expressões de reestruturação das escolas e de inovação estratégica de distribuição de conhecimentos. Hipótese essa que toma as expressões de reestruturação das escolas e de inovação estratégica de distribuição de conhecimentos como formas neoliberais, neoconservadoras e neogerenciais de se pensar a escola, disciplinada pelo mercado e pelo capital, e de se propor conhecimentos legitimados em uma espécie de solidariedade social e democracia ativa. Entendemos que esses documentos atuam na perspectiva da avaliação e da mensuração e tendem a complexificar as prescrições da ação da escola e do que ela deve ensinar, incluindo não somente conteúdos temáticos, mas enfoques, aproximações, recomendações metodológicas e indicações sobre a formação requerida dos professores.

Diante disso, o conhecimento que pretendemos mapear e desvelar relaciona-se a compreensão das estratégias escolares colocadas em marcha no interior destes documentos curriculares como indutoras, ou melhor, reforçadoras das expectativas em relação a cultura, a educação e as práticas sociais.

DESENHO METODOLÓGICO

O desenho metodológico deste estudo está orientado por duas entradas. A primeira, no levantamento, na seleção e na análise de produção bibliográfica sobre políticas de escola, de currículo e cultura escolar. Para tanto, iniciamos o levantamento a partir dos descritores **política educacional, escola, currículo e conhecimento**, que levaram a identificação de 48 (quarenta e oito) títulos de livros, sendo selecionados quatro deles para as análises. Acrescemos a esse quadro 8 (oito) artigos de periódicos da área da educação, anteriormente selecionados pela pesquisa orientadora. Esse conjunto totalizou 12 (doze) referências bibliográficas, que foram analisadas por meio de protocolos de

leitura, organizados em torno dos seguintes destaques: assunto, tese e fundamentos teórico-metodológicos.

Quanto à pesquisa documental, elegemos o conjunto de documentos curriculares nacionais, produzidos no período de 1993 a 1999, por entendê-los como ordenadores das intenções e diretrizes que permeiam a organização escolar e orientam as políticas educacionais.

Esse conjunto se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o primeiro ciclo ou 1ª e 2ª série e, para o segundo ciclo, 3ª e 4ª série, apresentam-se divididos em dez volumes, isto é, um documento introdutório que explicita a fundamentação e as justificativas das opções feitas para a elaboração dos demais documentos das áreas do conhecimento - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e dos Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dividido em três volumes, a saber: um documento introdutório que apresenta as concepções de criança, educação, instituição e de profissional, utilizados para definição dos objetivos gerais da educação infantil e que orientam os demais documentos de eixos de trabalho agrupados em dois volumes relacionados à “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”, apresentados pelo documento como ‘âmbitos de experiência’.

POLÍTICAS DE ESCOLA DIRECIONADAS A PARTIR DOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

Nos contexto das reformas educacionais da década de 1990, seguindo as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos (JONTIEM, 1990), na qual o Brasil participou e comprometeu-se a seguir as demandas educacionais exigidas para o País, coube ao Ministério da Educação à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Documento esse que registra o compromisso do poder público com a equidade e o incremento da qualidade na educação brasileira.

Para o alcance deste compromisso, seria necessário à elaboração de um projeto educacional que visasse à consolidação da democracia e da cidadania, bem como a implementação de Parâmetros e Diretrizes que instituíssem uma base nacional comum de conhecimentos, aliados a reestruturação escolar e a inovação estratégica. “Era necessário conquistar um padrão de escolarização de melhor qualidade, que permitisse inserir o Brasil em um novo patamar de desenvolvimento.” (BRASIL, 1994, p.11).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais retomaram a ideia/proposição de uma escola democrática, participativa, em consonância com as demandas da sociedade, na qual os alunos iriam adquirir as competências básicas requeridas pela modernidade.

Retrato desta ideia/proposição já se delineia para as séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental, ao propor como objetivo central dessa etapa da educação básica a formação para cidadania, em consonância com a LDB n. 9394 (1996), que estabelece, para cumprir com esse propósito, uma escola que proporcione aos indivíduos:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 33).

As justificativas para tal propósito tinham como foco principal, os avanços tecnológicos que, nesse período, ocorriam com muita rapidez, tornando os conhecimentos obsoletos em pouco tempo, imprimindo a necessidade de uma educação escolar básica que formasse indivíduos que se adequassem a essas constantes mudanças.

Segundo Candau e Moreira (2007) os conhecimentos escolares são uma construção específica da esfera educativa, produzidos pelo sistema escolar e pelo contexto social mais amplo em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar entre esse e a sociedade.

Dessa maneira, a denominada sociedade pós-industrial, que se consolidou ao longo da década de 1990, por meio da informática e das novas tecnologias da comunicação que impulsionavam mudanças vertiginosas na produção, exigiram o desenvolvimento de um novo paradigma educativo, no qual a escola deveria ser remodelada para atender as demandas da “sociedade do conhecimento”. (BALL; MAINARDES, 2011).

O alvo governamental, em alavancar uma economia baseada no conhecimento, incidia na criação de estratégias de desenvolvimento nas dimensões social, econômica, ambiental e democrática. O investimento em capital humano visava favorecer a equidade e a qualidade da educação, no propósito de uma prática inclusiva para um País de todos.

O que move as economias modernas é o conhecimento. [...] Para inovar, um país necessita de uma economia que consiga criar, absorver, capturar e disseminar o conhecimento, [para tanto] o capital humano se torna uns dos principais recursos para o desenvolvimento e as melhorias do bem-estar. [...] o acesso à educação e às oportunidades de trabalho representam um dos maiores desafios na promoção de uma sociedade com mais igualdade. (THOMAS, 2004, p.19).

Para consolidação da atual sociedade seria imprescindível à atuação da instituição escolar nesta nova dinâmica social, o que requereria novos tipos de conhecimento, “uma formação escolar que coopera-se com a construção do ser humano disciplinado, acrítico com relação aos modelos de sociedade e aos poderes estabelecidos.” (TORRES SANTOMÉ 2003, p. 189). Modelos esses que fariam gerar uma ética educacional que atendesse as demandas da reconfiguração do mercado.

Complementa, ainda, Torres Santomé (2003, p.192): “quando o objetivo é reforçar as dimensões que condicionam o consumo e ação das pessoas, obviamente o currículo escolar tem de ser afetado. Com essa filosofia, as dimensões estéticas, econômicas e técnicas primarão sobre as éticas”.

A tarefa de formar cidadãos e instrumentalizar os jovens em meio à reestruturação produtiva, no contexto da globalização, exigia da instituição escolar e dos processos de formação profissional, novas atribuições. As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. (BRASIL, 1997).

Nesse contexto os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”, a saber:

(a)às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais [...].Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. (CANDAUI; MOREIRA, 2007, p. 22).

Além disso, nos PCNs os conhecimentos escolares ou conteúdos curriculares, são apresentados como instrumentos para o desenvolvimento, socialização, exercício da cidadania democrática e a atuação de forma a refutar, crenças dogmáticas, petrificação

de valores, deformação dos conhecimentos, entre outros, devendo, conforme salientado, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Para Ball (2008) em um contexto de expansão global da sociedade capitalista, com a ampliação do mercado, o que vivenciamos não é tão somente um novo modo de organização. Significa mais do que isso, pois implica o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve penetrar nas instituições com a lógica da criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como, um consumidor, apto para escolher autonomamente.

Assume centralidade, nesse cenário, os sistemas de avaliação que provocam no sistema educativo uma profunda alteração, tanto no plano organizativo quanto no plano político pedagógico. No plano organizativo assumem centralidade as ideias de gestão e avaliação e no plano pedagógico, o ideário neo-programático do aprender a aprender, das competências da empregabilidade e do empreendedorismo. (FRIGOTTO, 2009, p.132).

As normas de funcionamento implícitas e explícitas previstas para reger a atuação dos indivíduos na escola seriam determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre o rendimento dos profissionais e na formação dos alunos, “isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.” (BRASIL, 1997, p.55).

Além do comprometimento com a educação, o avanço tecnológico, econômico alinhado às transformações promovidas pelo atual capitalismo, explicam em grande parte a reestruturação e a reforma dos sistemas educacionais, bem como o trabalho de professores e professoras. Em “uma reestruturação do capital”, é obvio que o sistema educacional também seria afetado. Pode-se dizer que ele está sendo submetido às mesmas regras que regem a esfera da produção e do comércio. (TORRES SANTOMÉ, 2003 p. 26)

A instituição escolar passa a ser considerada de suma importância para o desenvolvimento econômico da nação e na construção dos mercados transnacionais, assim “os discursos oficiais passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e os conteúdos trabalhados.” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.27).

Os discursos promovidos pelo poder estabelecido, insistem em articular sistemas educacionais e produtividade econômica, uma constante “naturalização dessa interligação, ou este movimento unidirecional” será transformado no núcleo da

insistente propaganda com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação. (TORRES SANTOMÉ, 2003)

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção e o tratamento de conteúdos. Um ensino que vá além de fatos e conceitos, que propicie aos alunos a imersão na dinâmica social onde eles possam produzir e usufruir dos bens culturais, e econômicos. Assim, os *objetivos* definem *capacidades* e os *conteúdos curriculares ou conhecimentos escolares* estão ao serviço do desenvolvimento dessas capacidades.

Cabe destacar que os PCNs propõem uma mudança de enfoque nos conteúdos curriculares ou uma ressignificação passando a abarcar, para além de fatos e conceitos, normas, valores e atitudes. Diante disso, os conteúdos passam a ser abordados em três categorias: “conteúdos conceituais”, que envolvem fatos e princípios; “conteúdos procedimentais” e “conteúdos atitudinais”, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. Neste contexto, para o êxito no cumprimento “é necessário que cada escola discuta e construa seu projeto educativo, dando ênfase em suas particularidades e necessidades, valorizando a diversidade e os aspectos socioculturais na elaboração de seus objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.” (BRASIL, 1997, p.55).

Quanto à aplicabilidade, e critérios de avaliação observa-se a seguinte determinação:

[...] é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional para que a decisão seja melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. [...] A repetência deve ser uma recurso extremo; para que esteja de fato a serviço da escolaridade com sucesso. (BRASIL, 1997, p.59).

Os resultados obtidos em processos de avaliação em larga escala, desenvolvidos desde 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB), reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental, bem como altas taxas de evasão e repetência escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “as taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas garantirem a permanência do aluno”. Além disso, “os resultados do desempenho [evidenciam que os alunos] aprenderam pouco, e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade.” (BRASIL, 1997, p.22).

Na medida em que o desempenho escolar apresenta índices insatisfatórios, tende-se a relacioná-lo, principalmente, com a formação docente e ao não cumprimento das exigências governamentais:

[...] o desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor, no entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultado também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra urgência de se atuar na formação inicial dos professores. (BRASIL, 1997, p.25)

As exigências acerca do desempenho docente, atrelado ao êxito escolar, fazem parte do “incremento de modelo de gestão adequado para consecução de políticas dedicada as formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.” (HYPOLITO, 2010, p.1339).

Assim a introdução de sistemas de avaliação da educação é crucial para regulação por parte do Estado, uma vez que a valorização da formação em serviço é apresentada como solução eficiente para a educação, desde que articulada a resultados como formação que desenvolve as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas.

Estes discursos reguladores desempenham políticas em diferentes lugares, com o objetivo de realizar mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Neste sentido, a reestruturação educacional decorre principalmente de políticas educativas neoliberais, a saber, o momento da introdução de um sistema bastante amplo centrado na ideia de prestação de contas, baseados em testes padronizados com finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, momento que caracterizou os anos de 1990.

Além disso, o que está se requisitando seria um colaborador para a efetiva realização dos padrões standardizados de um currículo necessário para reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização. Esse “novo profissionalismo” inclui práticas de colaboração, trabalhos integrados, formação de equipes e parcerias, mas deve ter o foco nos resultados, nos índices e nas metas (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA; 2005).As diretrizes educacionais desenvolvidas para a educação brasileira, demonstram certa coerência com tais políticas:

[...] caracterizam-se por estabelecer um sistema de avaliação abrangente, que aponta as medidas de desempenho do sistema e dos níveis de ensino, donde partem as soluções e metas técnicas capazes

de solucionar os impasses da educação pública. (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

No caso do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), promoveu-se um reordenamento legislativo que determinou a formação de um novo profissional docente, para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos.

A LBD n. 9394 de 1996, dispõe no título VI, art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação”. Para tanto, no título IX. Art. 87, 4º § institui que: “até o fim da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1998, p. 36).

Em relação às orientações acerca das funções da instituição escolar o RCNEI aponta que devem ser fornecidos “conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma, educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil.” (BRASIL, 1998, pp.17-18).

O papel da instituição de educação infantil deve integrar as funções de “cuidar” e “educar”. Diante disso, “educar” engloba proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada corroborando para o desenvolvimento de “capacidades” infantis.

Desse modo, propõem-se a ressignificação dos processos de aprendizagem e ensino, bem como quais conhecimentos a escola deve transmitir aos alunos. “A criação de novos instrumentos de análise, planejamento e ação educativa na escola [devem] se situar dentro da perspectiva construtivista” (BRASIL, 1997, p.36), ou seja, os mecanismos de ação educativa deviam ser orientados pelo reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento.

As determinações contidas no RCNEI apontam uma política de escola que atenda as necessidades da construção de uma sociedade mais democrática e pluralista, dessa forma “a atenção especial com relação entre as instituições e as famílias [requer] assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações [expressas na pluralidade cultural dos alunos].” (BRASIL, 1998, p.77).

Em fim, embora historicamente a escola expresse tensões e conflitos de interesses na sociedade, os propósitos específicos das escolas, são de capacitar alunos/as a adquirir um conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou na comunidade. Em um cenário de transformações, desenvolvimento econômico e tecnológico, no qual vivia o País na década de 1990, seria indispensável uma reorientação no cenário educacional. Para tanto, os conteúdos e as prática educativas, foram resinificados pelas políticas educacionais, que por meio de diretrizes, e parâmetros estabeleceram um novo ideal de formação.

NOTAS FINAIS

De fato, a reestruturação política, econômica e social que toma forma no Brasil na década de 1990, provoca um intenso processo de ressignificação da educação, do papel que as instituições escolares ocupavam na sociedade, e o que a educação viria a contribuir na consolidação de novos ideais.

As pretensões democráticas expressas nos documentos analisados, quanto à igualdade de oportunidade no acesso à escolarização, acabam por colocar aos seus serviços, algumas proposições que acabam por fomentar escolas que incluam a todos, ao mesmo tempo, que reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um.

No entanto, é partir da ação educacional que se desenvolveriam as novas concepções ideológicas, os novos alvos econômicos e sociais, haja vista que estes foram redefinidos para atender a um novo patamar de desenvolvimento do País. A resultante dessa combinação redesenha a seleção e a distribuição dos conhecimentos, redesenhando o processo de trabalho docente, transformando o ensino e reorientando uma nova sociedade.

O estado como instituição da modernidade é chamado, em finais do século XX, para satisfazer e regular as necessidades colocadas nesta nova fase de acumulação do capital. Nesse cenário, desenvolve política educacional que se sustenta em imperativos da descentralização, da redução de recursos, focalizando na educação básica, em todas as suas etapas e, na avaliação o processo de reorientação da função da escola, conseqüentemente, da gestão da educação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARONOWITZ, S. Contra a Escolarização: Educação e Classe social. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.5-39, Jul/Dez2005.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 set. 2012.
- 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: 10 set. 2012.
- 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: 10 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CEB, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em 21 out. 2012.
- CARNOY, Martin & CASTRO, Cláudio M. **Como andam as reformas educacionais na América Latina**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e Trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísifio, Revista de Ciências da Educação**, n. 09, mai/ ago. 2009, pp. 129-136.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005
- HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, out/dez. 2010, pp. 1337-1354.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 96 p.

THOMAS, Vinod. **Políticas de distribuição e conhecimento**. XVI Fórum Nacional Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social, Rio de Janeiro, maio de 2004.

TORRES SANTOME, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3(57), set/dez. 2008, pp. 83-104.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, set/dez. 2011, p. 609- 810.

ZANLORENSE, Josélia M; LIMA, Michele F. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil**. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br.