

GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL DE 1985 A 2006: entre os processos de regulação e emancipação

Maria Zuleide da Costa Pereira (mzul@uol.com.br)

Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba.

Integrante da Área de Políticas Educacionais do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) e do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – EPPC, da UFPB, e vinculado ao CNPq.

Edilene da Silva Santos (enelidesantos@gmail.com)

Professora Assistente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Área de Fundamentos Sócio-Econômicos da Educação do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) e Doutoranda do PPGE/CE/UFPB.

RESUMO

O objeto deste texto é analisar as Políticas Educacionais no contexto da globalização da economia, no período de 1985 – 2006, no Brasil. As análises iniciais evidenciam as múltiplas interpretações da globalização da economia feitas por Burbules & Torres (2004), Chesnais (1996, 1997 e 1998), António Teodoro (2003) e Santos (1997, 2002a, 2002b, 2004) e as repercussões e implicações destas interpretações para o campo educacional brasileiro a partir de 1985. A seguir, intenciona-se detectar quais os impactos da globalização para o campo educacional Brasileiro, mais especificamente, o campo das Políticas Curriculares a partir da análise de alguns indicadores avaliativos nacionais, a exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros em Ação, entre outros. Na parte final, enfatizaremos as tensões que permearam/permeiam as políticas educacionais globais, possibilitando a utilização de mecanismos ora para a regulação ora para a emancipação.

PALAVRAS CHAVE: Globalização. Políticas Educacionais. Políticas Curriculares no Brasil. Regulação. Emancipação.

ABSTRACT

The object of this text is to examine the educational policies in the context of globalization of the economy in the period from 1985 to 2006 in Brazil. The initial analysis showed the multiple interpretations of the global economy by Burbules & Torres (2004), Chesnais (1996, 1997 and 1998) Antonio Teodoro (2003) and Santos (1997, 2002nd, 2002b, 2004) and the impact and implications of these interpretations for the Brazilian educational field from 1985. Then intend detect what was the impact of globalization for the Brazilian educational field particularly in the field of Curricular Policies from the analysis of some national indicators; example: National Curricular Parameters of the National Curriculum Guidelines the Parameters in Action among others. In the end the global educational policies allowed the use of mechanisms for the regulation now prays for emancipation.

KEYWORDS: Globalization. Educational Policy. Curricular Policies in Brazil. Regulation. Emancipation.

GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação¹

1. NOVOS CONTORNOS DA GLOBALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: entre consensos e dissensos

Esta investigação textual sobre a globalização da economia na contemporaneidade tem como marco a década de 90, não só pelas múltiplas interpretações deste fenômeno, mas, sobretudo, pelos novos contornos que foram/ e estão sendo criados no cenário econômico mundial. As análises feitas por autores como Burbules & Torres (2004), Chesnais (1996, 1997 e 1998), Teodoro (2003), e Santos (1997), evidenciaram que a desregulamentação do capital se constitui um dos mecanismos desencadeadores da dinâmica de transformações que vem ocorrendo no eixo da produção das sociedades atuais, desde os fins do século XX.

Nas análises de Chesnais (1996, pg. 14-15) esta nova fase é denominada de “Mundialização do Capital”, e, não deve ser vista como mais uma etapa do capitalismo, mas, sim como um novo modelo econômico por apresentar traços característicos importantes que se diferem dos modelos econômicos das fases anteriores, mesmo considerando que “(...) tenham ressurgido alguns dos aspectos característicos daquela época (extrema centralização e concentração do capital, interpenetração das finanças e das indústrias etc.), o sentido e o conteúdo da acumulação do capital e dos resultados são bem diferentes”.

Na “Mundialização do Capital”, é possível afirmar que, além de estar havendo o favorecimento das transações comerciais entre os grandes oligopólios, concedeu-se ampla liberdade ao capital financeiro, ou seja, “(...) o capital recuperou a possibilidade de voltar a escolher, em total liberdade, quais os países e camadas sociais que têm interesse para ele”. (CHESNAIS, 1996, p.18)

¹ Este texto contém algumas idéias que foram apresentadas no III Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, realizado em novembro de 2007, em João Pessoa, PB, Brasil.

As interpretações de Santos (2002a, p.26) afirmam que os processos atuais de globalização da economia mundial passaram por um processo de redimensionamento resultante da dinâmica com que essas transformações foram/ e estão sendo concretizadas. Diferentemente das teorizações iniciais que viam esse modelo como um processo de homogeneização e uniformização.

Nos contextos atuais, há uma nova leitura que “parece combinar universalismo e eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro”. Essas características mesclam o estágio atual da globalização, e, são resultados do processo de intensificação, de desenvolvimento e das novas orientações político - ideológicas que fomentam os debates atuais e suas inúmeras (re)visões.

Assim, compreender os processos de desenvolvimento da globalização da economia e a dinamicidade com que ocorrem, impõe novos desafios e (re) interpretações. Para Santos (2002a, p.26) a globalização se apresenta, atualmente, como “um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”. Isto para nós quer dizer que a globalização apresenta estágios de desenvolvimentos distintos e, características singulares em constantes mutações e embates no cenário econômico mundial.

A idéia de que a globalização da economia não é um processo linear e, nem tão pouco consensual vincula-se ao pensamento de Santos (2002^a) que a vê como “um vasto campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões internas, o campo hegemônico atual na base de um consenso entre seus mais influentes membros”. (SANTOS, 2002a, p.27).

Com esta interpretação fica evidente que o Consenso Neoliberal presente no modelo de globalização da economia denominado de “Consenso de Washington”²

² “Consenso de Washington” - partilhava “uma idéia – força que, como tal, se constitui um meta consenso”. Este meta consenso garantiu de certa forma a hegemonia política dos processos iniciais

não tem mais a mesma hegemonia. Vive-se, na visão de Santos (2002a), um período denominado de Pós – Consenso de Washington, caracterizado por uma nova configuração do capital, ou seja, a fase do capital transnacional - que, sustentada pelo consenso econômico neoliberal está sob o comando de três grandes blocos econômicos (Americano, Japonês e Europeu). Neste novo contexto as empresas multinacionais “são agora um importante elemento na estrutura institucional, juntamente com os mercados financeiros globais e com os blocos comerciais transnacionais” 1 (SANTOS, 2002a, p. 31) As conseqüências dessa (re) organização do capital para os países periféricos e semiperiféricos são de uma maior regulação determinada pelo receituário neoliberal. Este modelo de Globalização da economia tem sido para Brasil um forte mecanismo de ampliação, regulação e fortalecimento das desigualdades sociais. Por isso, para nós, neste texto, torna-se importante compreender quais as reais conseqüências desse modelo econômico para os países semiperiféricos, entre eles, o Brasil, bem como detectar quais os impactos para o campo educacional Brasileiro, mais especificamente, o campo das Políticas Curriculares redesenhadas a partir de 1985.

2 A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL NO PERÍODO DE 1985 – 2006.

Discorrer sobre a trajetória das políticas educacionais no Brasil, no período de 1985 – a 2006, requer que façamos um resgate da história política, econômica, social e cultural do país. Mas, antes de qualquer análise sobre tais questões fica posto que no século XX, mais precisamente na década 1920, não havia uma proposta sistemática para abordar as questões curriculares. “Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos Jesuítas” ((MOREIRA, 1990, Pg.85).

Para Lopes & Macedo (2002, pg. 13) o período compreendido entre as décadas de 20 e 80 “o campo do currículo foi marcado pela transferência

da globalização. Todo e qualquer conflito era regulado com a utilização de diversificados mecanismos, a exemplo, do controle da dívida externa, manipulação de ajuda internacional, entre outros. (SANTOS 2002a, p. 27-28)

instrumental de teorizações americanas”. Essas teorizações, segundo as autoras, pautavam-se em modelos curriculares de viés funcionalista financiados por acordos bilaterais (Brasil - Estados Unidos).

Entre as inúmeras concepções curriculares que se desenvolveram, neste período, as concepções racionalistas de educação e de currículo da década de 70 foram as mais predominantes. Nesta década ocorreu a denúncia do processo de subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, como estratégia de torná-la funcional ao sistema capitalista. Isto quer dizer, colocá-la a serviço da classe empresarial, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo contribuía para o incremento da mais valia, reforçando assim as relações de exploração.

Para que essa fase fosse plena de êxito foi dada ênfase ao caráter profissionalizante dos cursos de grau superior e médio como forma de fortalecer os vínculos existentes entre educação, mercado de trabalho e desenvolvimento econômico.

A política educacional dessa época volta-se para a segurança e o desenvolvimento, apoiando-se em duas leis: a 5.540/68³, promulgada sob o signo da estratégia política do “autoritarismo desmobilizador”, e a Lei 5.692/71⁴, divulgada em meio a euforia do governo Médici e do “milagre brasileiro”. Através delas cumpria-se um duplo objetivo: a formação acadêmica e a formação profissional. Essa política educacional (treinar para o trabalho) não ameaçava a estrutura social vigente. Ela era interessante para a fase de desenvolvimento capitalista, que almejava por um dirigente que atendessem aos avanços tecnológicos.

Nesse contexto, as concepções de conhecimento presentes no interior das políticas curriculares refletiam o caráter racionalista e compartimentalizado do conhecimento. Segundo Silva, Nelli (1990), neste período, “a tendência tecnicista encontra receptividade na visão do currículo como ciência natural”, influenciada pela

³ A Lei 5.540/68 tratava exclusivamente da reforma do ensino superior (C.f. Freitag, 1980, p. 82 a 901)

⁴ Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus – priorizando a profissionalização no 2º Grau (cf. Cunha, 1977, p. 138 a 159)

Teoria de Administração Científica de F. W. Taylor (1985), que, através dos estudos de Bobbit (1912), Charters e Snedden (1920), Counts (1923) desenvolveu uma proposta de modelo burocrático aplicável à teoria curricular (SILVA, NELLI 1990, p.8).

Outros representantes dessa tendência racionalista exerceram, também, fortes influências nos estudos sobre currículo no Brasil. Moreira (1990, p.139-140), destaca Ralph Tyler como um dos mais representativos, sem, contudo, esquecer de frisar que seus estudos não privilegiavam apenas a visão racionalista, mas, tinham também significativas nuances de vertentes mais humanistas, assim como evidenciou as análises de Hilda Taba sobre as produções de Tyler.

Considerando que até o início da década de 80 o Brasil viveu um regime ditatorial iniciado com o Golpe Militar de 1964, e, que, só a partir de 1982 foi iniciado o processo de abertura política, podemos afirmar que o objetivo maior da sociedade civil era lutar pela democracia no país. No entanto, alguns autores, entre eles, Cano (2000, pg.206-207) aponta que tanto a repressão política, embora menos intensa, quanto a estagnação econômica, foram fatores preponderantes para a denominação da década de 80 - 89 de “década perdida”.

Algumas características foram marcantes nessa década, como a continuidade da repressão política e, segundo Cano (2000, pg. 207) “várias prisões de líderes sindicais e suas condenações por tribunais militares; mesmo quando absolvidos, tais líderes perdiam o mandato sindical”.

O cenário econômico no período compreendido de 80 – 89 trazia a marca da estagnação e, segundo Moreira (1990, p.158), no campo econômico constatava-se “o aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deteriorização dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo, etc..”

Diante deste contexto de crise e de muitas desesperanças, a sociedade civil brasileira começou a (re) organizar-se na luta por um Brasil mais democrático e com menos desigualdades sociais. Em todos os campos a sociedade buscava novas formas de organização para superar a crise econômica, social e política em que estava mergulhado o país. Foi um processo de luta intensa. No campo político o objetivo primordial era a redemocratização do Brasil.

No campo educacional os grandes seminários discutiam os principais problemas da educação brasileira que, na época vincula-se “ao fracasso da escola de primeiro grau no ensino das camadas mais carentes da nossa população. Em decorrência, a questão do currículo tornou-se alvo da atenção de nossas autoridades, pesquisadores e educadores” (MOREIRA, 1990, Pg. 162).

A nova fase que o país começava a vivenciar provocou significativas mudanças no campo da educação do currículo, “as *influências de autores americanos diminuí à medida que a de autores europeus aumentou*”. (Ibidem, p.161). A perspectiva crítica foi adotada pelos educadores (as) brasileiros (as) de grande expressão no cenário educacional brasileiro, a exemplo de SAVIANI, LIBÂNEO, BRANDÃO, SAUL, MELLO, entre outros (as). Defendendo a pedagogia crítico-social dos conteúdos, Saviani desencadeou grandes embates epistemológicos no cenário educacional brasileiro com repercussões significativas voltadas para a qualidade da educação e da escola pública.

Esses embates foram importantes e frutíferos, porque apontavam à necessidade de se rever o encaminhamento das políticas curriculares brasileiras, e, segundo Moreira (1990, pg. 165) tinham como objetivos superar as principais falhas de tendências e orientações pedagógicas que priorizavam ora a metodologia (escolanovismo) ora o conteúdo (pedagogia crítico social dos conteúdos), que tinha a intenção de resgatar a função básica da escola pública de educação básica através da transmissão do conhecimento.

Em síntese, a década de 80 viveu um intenso processo de luta e resistência que corroboraram para o fortalecimento da democracia do Brasil. Denominada, a

partir de 1985, a fase da Nova República⁵ tinha o propósito visível de unir forças para restaurar a institucionalização democrática do país.

Nesse contexto, o campo educacional trava luta intensa não só com o objetivo de democratizar o país, mas de devolver a liberdade de pensamento aos profissionais de educação que, além de se engajarem em associações científicas que trabalhavam em prol do fortalecimento da democracia do país, começaram a adotar perspectivas epistemológicas mais críticas em seus estudos investigativos sobre a educação, o currículo e outras questões em defesa da educação do povo.

Essa nova forma de encaminhar a literatura educacional brasileira receberam fortes influências da perspectiva marxista (Marx e Gramsci) favorecidas pelo processo de abertura política, iniciado em 1982 no Brasil. Este momento político foi instigador e motivador para que inúmeros profissionais de Educação fossem a luta para “ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios, e, assim, implantar suas idéias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico. Tais experiências foram mesmo chamadas de “reformas dos anos oitenta”⁶ (MOREIRA, 1990, Pg. 159).

Mesmo diante de tantas reformas a educação pública no Brasil viveu um processo de crise em todos os seus níveis e graus. A partir da Constituinte se estabeleceu metas visando a melhoria da qualidade e da eficiência da educação pública, reivindicada, há muito, pela sociedade civil. Mais tarde parte destas reivindicações foram legitimadas com a promulgação da Constituição Brasileira⁷ de 1988 (CFB/88).

Com seu caráter inovador a CFB/88 trouxe grandes avanços para o Campo Educacional e trouxe à sociedade civil maior ânimo para lutar por uma educação

⁵ Nova República – expressão cunhada por Tancredo Neves para caracterizar a transição democrática que deveria levar o país à Constituinte e – pelo menos no imaginário social – se diferenciar do “antigo regime”. (Ghiraldelli, 1982, p. 219)

⁶ Reformas feitas por educadores/as como: Guiomar Namó de Mello (SP); Neidson Rodrigues (MG) e Darci Ribeiro (RJ). (Cf. MOREIRA, 1990, PG 159).

⁷ Art. 205 – A educação, direito e dever da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

democrática e de qualidade para todos e todas. Fica explícito que o objetivo maior da nova CFB/88 era a universalização da educação pública no Brasil.

Reivindicada como um direito inalienável a educação é assumida como discurso pelos representantes da sociedade política em embates e debates sobre: quais os caminhos a serem traçados para que a educação no Brasil se torne um direito para o povo? Contudo, só a partir das duas últimas décadas do século XX, mais intensamente na década de 90, que a educação pública no Brasil começou a ser novamente objeto de preocupação dos governos quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

A LDB 9394/96 que tramitou nas instâncias governamentais por quase uma década (1988-1996), período suficiente para ser descaracterizada quanto a alguns princípios norteadores postos em suas propostas iniciais. Aprovada em dezembro de 1996, contemplou parte das inúmeras reivindicações que foram geradas no seio da sociedade civil. No entanto, a implementação da LDB foi lenta e gradativa.

A LDB promulgada foi considerada a LDB do Governo e um dos mecanismos integradores do processo de privatização que estava se efetivando na sociedade, inclusive no âmbito da educação. Fato este que, provocou o redimensionamento das políticas públicas para o país e, de forma gradativa, contribuiu para a efetivação do processo de Reforma do Estado, e de redefinição das Políticas Educacionais no contexto da globalização.

A partir das reorientações emanadas pela LDB 9394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como um importante espaço de produção do conhecimento.

Em outras palavras a nova (re) configuração do cenário econômico mundial além de pensar uma Proposta de Educação global redimensionou o campo das políticas e das práticas curriculares, que a partir de então, são também influenciados pelos Projetos Educacionais Mundiais. Como a história das Políticas Curriculares foi sendo construída ao longo da história da educação brasileira? Como se deu este processo de reformulação das Políticas Educacionais em nível global e local? Quais os impactos dessas Políticas educacionais e, quais mudanças estão provocando no âmbito do currículo escolar? Que novos olhares estão sendo declinados sobre o currículo escolar, e, como estão sendo redefinidos os novos contornos para as políticas educacionais brasileiras?

2.1. A REDEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: as políticas curriculares e a década de 90.

A década de 90 vem marcada por um intenso processo de modernização da produção desencadeando todo um processo de modificações no cenário econômico mundial, que, vem “marcada por nova base tecnológica e novas modalidades de organização e gestão da produção, tendo em consequência produzido a globalização do processo produtivo e do sistema financeiro e à formação dos grandes blocos econômicos” (MOREIRA, 1995, p. 95).

No Brasil este processo de modernização da produção ocorreu de forma mais intensa só nos fins da década de 80, ou seja, a partir do ano de 1989. Assinalamos que, nesta década, além das mudanças significativas no cenário econômico nacional, as implicações desta fase de modernização da produção trouxeram alterações profundas nos campos social, cultural, e, sobretudo, no educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares, ou seja, estar em consonância com as novas necessidades do mercado de trabalho.

Essas alterações legais e reais na organização e desenvolvimento das políticas educacionais se efetivaram a partir da promulgação e implantação da LDB 9394/96 no Brasil, dando assim início a um processo de mudanças no âmbito das Políticas e das Práticas Curriculares da educação brasileira, em seus diversos níveis

e graus. No que se refere à educação superior e, sobretudo ao currículo, enquanto espaço de construção do conhecimento, inúmeras questões começaram a se tornar cada vez mais polêmicas. Arena de verdadeiros embates em prol de uma maior equidade como forma de garantir condições mínimas para que os atores sociais pudessem gradativamente resgatar a sua cidadania.

Para que este resgate começasse a acontecer, neste cenário, minado pela perspectiva neoliberal, fez-se necessário compreender o que (SILVA, 1995, p.14) há muito tempo evidenciava em suas análises, que a educação é parte de um projeto internacional mais amplo. Portanto, parece óbvio que: “Numa era de globalização e internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional”.

Esta compreensão possibilitou-nos não só refletir, mas fazer questionamentos cada vez mais sérios, a respeito de como a educação superior no Brasil se apresentou/ apresenta diante da globalização da economia e das premissas ditadas pelo ideário neoliberal. Todavia, parece oportuno afirmar que, neste contexto complexo e emaranhado, muitas tramas ainda permanecem ocultas.

Os discursos da ordem do dia apontavam, inicialmente, apenas o lado negativo da educação, ou seja, a sua ineficiência, e a culpa de todo este caos era delegada aos administradores, professores e estudantes, como resultado de uma má gestão dos recursos públicos, isentando assim, o encaminhamento das políticas educacionais que, ao invés de priorizar as questões sociais e políticas, priorizavam as questões técnicas (SILVA, 1995).

Para alguns estudiosos do campo do currículo, entre eles, Silva (1995, p.19), ficou evidente que “o que o discurso neoliberal em educação esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente”. É nesse contexto repleto de labirintos e meias verdades que as concepções de conhecimento são pautadas e, também, questionadas, passando a fazer parte de um mundo de incertezas, tal qual a época que vivemos.

Mesmo diante de tanta fluidez, o campo curricular passa por um processo significativo de transformações que está cada vez mais distante da preocupação com a organização, e, cada vez mais próxima dos por quês? Por que essas concepções de currículo, de educação e de conhecimento e não aquelas? A quem pertence esta seleção de conhecimento? Quais as tensões entre os processos de regulação e emancipação presentes no Campo das Políticas Curriculares Brasileiras quando determinados conhecimentos são selecionados como legítimos?

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GLOBALIZAÇÃO: tensões entre os processos de regulação e emancipação

Como vimos a educação tem estado ao longo de muitas gerações, no centro do desenvolvimento das sociedades, seja como finalidade primária de instruir para o trabalho técnico, seja para contribuir com a formação do ser humano, capaz de pensar criticamente, de agir e de transformar a sua vida cotidiana. Parece, então, ponto-comum reconhecer o papel da educação em uma determinada sociedade. Teodoro (2003) esclarece que a educação se desloca de um domínio meramente da política doméstica para um domínio público, perfilado pelo ordenamento político-jurídico.

Assim a educação ganha destaque central nos debates políticos engendrados pelas instâncias sociais responsáveis pela definição, elaboração e desenvolvimento de políticas educacionais. A partir dessa importância estratégica atribuída a ela, as políticas educacionais nos planos de governos, sejam eles, nacionais ou internacionais, são vistas como instrumento de organização e desenvolvimento social. E hoje, cada vez mais tem sido cobrado de um dos agentes oficiais que a realiza – a escola, um duplo papel: o de *regulação* e o de *emancipação*.

Segundo Teodoro (2003) esse duplo papel em sua natureza é paradoxal. Como a escola pode ser um dispositivo de regular socialmente os indivíduos e, ao mesmo tempo, se constituir em um instrumento de emancipá-los de normas, rituais e disciplinamentos de 13 condutas preestabelecidos de modelos tradicionais. O autor evidencia que a escola não desempenha o papel de *regulação*, porque não cumpre eficazmente a tarefa de integração social; nem a de *emancipação* porque não

produz a mobilidade social, esta, para os filhos de trabalhador a ferramenta de luta indispensável para conquista de melhores espaços na esfera produtiva e cultural.

Portanto, isso nos aponta para a reflexão de que esse duplo papel corresponde às necessidades específicas de grupos sociais com interesses distintos. Por um lado, o papel de regulação da educação é requisitado pelos grupos defensores e beneficiários da ideologia neoliberal. De outro lado, os grupos oriundos dos movimentos sociais de resistência e mobilização lutam para que a função da educação seja a de construção de um processo de emancipação das camadas minoritárias econômica e politicamente da população.

Isso conduz a que a educação seja pensada como um campo político contestado e de estudo múltiplo, onde as políticas educacionais, em especial, as curriculares são discutidas e elaboradas a partir de um processo constante de negociação assimétrica. As propostas educacionais que adquirem estatutos de políticas refletem a ideologia do grupo que, em um determinado momento, se sobrepôs através de um conjunto de forças econômicas, políticas e sociais. Então, as políticas educacionais que são destinadas às escolas resultam dessas relações assimétricas de poder.

Essa questão faz tomar novos rumos aos estudos e as análises que centralizaram suas reflexões no exercício do poder estatal na definição das políticas educacionais. Assumindo aqui o posicionamento de que não há um isomorfismo entre política educacional e poder de Estado, torna-se importante o destaque que Teodoro (2003) dá a duas compreensões de política que, neste trabalho, são fundamentais para o seu desenvolvimento.

O autor traz a compreensão de Giddens (1997) sobre política “como os meios pelos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da ação governativa.” (TEODORO, 2003, p. 28). A outra compreensão é a de Ball (1990) que a entende: Como uma questão de fixação autoritária de valores, constituindo declarações operacionais e intencionais com a intenção prescritiva, inserindo-se em contextos sociais bem determinados e pretendendo projetar imagens de um ideal de sociedade (TEODORO, 2003, p. 28).

Diante de as duas compreensões, percebe-se que há a demarcação da centralidade do poder estatal. No entanto, o autor sublinha que a centralidade do poder presente em uma política educacional não significa uma resposta linear aos interesses dominantes, ao contrário, ressalta o resultado de um processo constante e sempre provisório de negociação assimétrica entre as relações de forças econômicas, políticas e sociais de diversos grupos.

É interessante discutirmos as políticas curriculares a partir desse ponto de vista, porque se coloca em suspensão o Estado como centro único definidor de políticas, e isto inclui até mesmo a compreensão de que as políticas refletem e exprimem o contexto social local, no qual as pessoas se mobilizam, resistem e reivindicam.

Justamente pelo caráter plural da educação, as políticas curriculares têm sido cada vez mais, alvo de reforma educativa do projeto neoliberal inferido às sociedades planetárias. Como medidas de pulverização desse projeto, os organismos multilaterais, atuam como agentes propositores da lógica neoliberal no encaminhamento de projetos estatais de sociedade. Um dos mais eficazes organismos, o Banco Mundial⁸, reconhece o papel estratégico da educação para execução desses projetos, em função do projeto de globalização. Nesse sentido, educação adquire forma bem peculiar diante desse estágio de globalização e neoliberalismo que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Com isso, o campo das políticas educacionais tem absorvido fortes repercussões, de modo que, pensar sobre uma educação que responda aos anseios da maioria da população brasileira em tempo de globalização, é pensar uma

⁸ O Banco Mundial – BM é o principal organismo internacional responsável pelo gerenciamento de recursos financeiros e assessoria aos países em desenvolvimento. Tendo como presidência os Estados Unidos da América do Norte (USA) desde a sua fundação em 1994. Isto se deve ao fato de que nos estatutos do BM é concedida à presidência e maior influência de poder de decisão ao País com maior proporção de participação do aporte de capital, neste caso aos USA (SOARES, 2003). Embora o BM exerça profunda influência com o apoio financeiro aos países em desenvolvimento, a sua contribuição mais contundente, atualmente, é na prestação de assessoria no campo social e educacional. Ou seja, o BM contribui com suas políticas estratégicas para ajustar as políticas educacionais dos países dos quais presta assessoria às reformas engendradas pelo neoliberalismo. (CORAGGIO, 2003).

educação não-reguladora e neutra, mas em constante processo de construção, situada no contexto no qual se insere, ou seja, “[...] qualquer estudo da educação enquanto política pública deve abordar as questões do contexto organizacional no qual o poder (enquanto expressão de dominação) é exercido.” (MORROW e TORRES, 1995 apud TEODORO, 2003, p. 29)

O grande desafio, hoje, que se coloca aos estudos mais recentes nesse campo é tentar compreendê-la no contexto de reconfiguração do Estado, que ao assumir um ideário neoliberal, desencadeou intensas reformulações nas políticas educacionais. *Reconhecendo esse contexto, será que os educadores visualizam possibilidades no campo educacional, que tenham conseqüências para a modificação das políticas curriculares prescritivas?* O ponto de partida para a resposta a essa questão, talvez, seja possível se situarmos-na no contexto de uma teoria crítica de educação e de currículo, nos estudos e debates advindos destes campos de pesquisa.

Com efeito, essas políticas são engendradas a partir da hegemonia das forças neoliberais, de tal maneira que, não apenas as relações de convivência educativa escolar, mas a vida cotidiana dos indivíduos passa a ser gerenciada pela concepção neoliberal de mundo. Dentro dessa tendência as pessoas passam a ser vistas como produtos secundários de um estilo de vida no qual o ter se sobrepõe ao ser. Essa tendência tenta reduzir os seres humanos em consumidores obsessivos de objetos que acabam possuindo-os. Há uma política de sedução para o consumo, que mesmo não se constituindo uma condição para todos, a ideologia neoliberal redefine o cidadão em consumidor, conforme interpreta Santos (2002a, p. 35).

[...] o conceito de *consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência. Os pobres são os insolventes (o que incluem os consumidores que ultrapassam os limites do sobreendividamento). Em relação a eles devem adotar-se medidas de luta contra a pobreza, de preferência medidas compensatórias que minorem, mas não eliminem a exclusão, já que esta é um efeito inevitável (e, por isso, justificado)*

do desenvolvimento assente no crescimento e na competitividade a nível global).

Portanto, a cada dia somos estimulados/as a substituir os bens materiais sejam eles eletroeletrônicos, eletrodomésticos, mobiliários, etc. Parece mesmo que os objetos já são projetados com o tempo de vida útil determinado, justamente para serem substituídos dentro de um mundo que se apresenta efêmero. O mundo do consumo extrapolou os grandes centros comerciais e se instalou ao vivo e em cores perto de nós; nas relações sociais mais triviais possíveis.

Quantos educadores em suas experiências pedagógicas, que convivem cotidianamente com as questões de pensar, de ensinar e de aprender, já não se defrontaram com “pacotes curriculares” e projetos gerenciais, que apelam para o consumo de conteúdos e o alcance de metas, reduzindo o labor educativo a preenchimentos de formulários e planilhas.

Dentro desse projeto maior de organização social, os direitos conquistados ao longo de toda uma história de luta e de reivindicações encaminhados pela sociedade civil organizada, vão sendo devorados por esta lógica econômica. Em linhas gerais, é possível notar que as políticas públicas para o setor social, em específico para o campo educacional, se apresentam como políticas elaboradas e implementadas via organismos multilaterais. Com destaque especial para o Banco Mundial e se caracterizam como políticas de ajuste que têm por finalidade reformar o sistema educacional brasileiro à lógica global de organização pautado no modelo de mercado.

A determinação do Banco Mundial aos países credores do Fundo Monetário Internacional (FMI), através do Consenso de Washington, é de que as políticas sociais devem ser elaboradas e efetivadas procurando ajustar ao máximo os direitos sociais adquiridos historicamente às leis do mercado. Em outras palavras, os Estados devem reduzir ao máximo seus custos com políticas públicas sociais. (CORRAGIO, 2003)

Como apontamos, anteriormente, no caso das políticas educativas brasileiras, a infiltração de modo mais contundente do Consenso, decorre de uma série de medidas adotadas pelo então governo de Fernando Henrique Cardoso, entre elas, a promulgação da LDB 9394/96 e seus desdobramentos em Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam como proposta, cabendo aos educadores o poder de adesão ou não, no entanto, são diluídos nos livros didáticos, considerados por muitos o “currículo oficial” da escola. E como forma de regulação do que é ensinado e aprendido na escola tem-se a avaliação institucional, no caso da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) cumpre o papel.

Desse modo para o Brasil, o Banco Mundial estabeleceu uma série de recomendações aos Estados: a descentralização dos sistemas educativos, o desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e secundário inferior, a realocação dos recursos públicos da educação superior para a educação básica, o incentivo à iniciativa privada, a avaliação institucional como verificação dos resultados do aprendizado do aluno e a capacitação do corpo docente em programas paliativos em serviço. Como aponta Coraggio (2003, p.78), as políticas sociais “estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização”. São novas formas de administrar esses direitos, obrigatoriamente com baixo custo para o capital, a exemplo da saúde e da educação pública.

Estas novas características passam a ser vistas, segundo o neoliberalismo, como circunstâncias do próprio processo de evolução natural das sociedades humanas. O que significa que qualquer concepção que caminhe em outra direção estaria se contrapondo a uma ordem natural, a uma ordem não perecível (SANTOS, 2002b).

Diante disso, é necessária a constituição de novas estratégias para compreender que as políticas educativas são elaboradas mediante um conjunto maior de políticas sociais, onde são gerados conflitos de diversas ordens, oriundos de vários contextos: do governo, dos partidos políticos, das agências multilaterais, do mercado editorial e das ações da própria escola. Isso equivale dizer que não há

uma política educativa que se apresente no nível de elaboração e no nível prático de forma linear e centralizadora. Então de certo modo, pode-se dizer que não é possível uma política central de caráter hegemônico que tenha o poder de subordinar as escolas apenas aos interesses do mercado. Embora o projeto ideológico neoliberal objetive caracterizá-las como um mercado educativo.

Com efeito, a evidência desse objetivo é bem pontuada em uma análise feita sobre a *política educacional do Banco Mundial e seus fundamentos*, pelo autor Coraggio (2003), 18 onde focaliza que o enfoque dirigido pelo BM às políticas educacionais tem uma matriz economicista. Segundo o mesmo autor, a análise feita pelo Banco sobre o sistema educacional público dos países em desenvolvimento, no tocante às questões que são próprias do campo da cultura e política, foi elaborada e respondida utilizando a análise da economia de mercado, baseada na economia política clássica.

Segundo essa concepção, o Banco Mundial estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado. Como afirma o autor citado, essa correlação assenta o cotidiano escolar nas relações entre: “escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (CORAGGIO, 2003, p.102).

Para essa lógica adotada, a escola estaria sendo utilizada como mercado educativo; no qual transitam consumidores e fornecedores numa relação de compra e venda de serviços educacionais. A propósito, esta relação já foi denunciada por Freire (1998) quando se referiu à educação bancária. Em conformidade com este autor, esta educação insere as questões do ensino e da aprendizagem numa relação unilateral – do professor para o aluno – enquanto o conhecimento é um dado em si mesmo, para ser despejado em depósitos (cabeças humanas). O contraponto a essa educação, para o educador Paulo Freire, é uma educação pautada numa relação horizontal, construída a partir do diálogo entre educador-educando e educando - educador, e os conteúdos, os conhecimentos não possuem sentidos por si mesmos, eles fazem sentido à medida que os indivíduos se relacionam com eles, utilizando-os na resolução dos seus problemas cotidianos.

Todas as questões antes expostas nos favorecem a compreensão de que as possibilidades a partir da análise de que as políticas educativas são elaboradas em um processo constante de negociação e interlocução, também, com as práticas desenvolvidas na e pela escola, para a re-interpretação e criação de políticas que façam sentido e significado a todos que se relacionam na produção de educação, de cultura e de novos seres humanos.

Assim, é necessário uma profunda reflexão sobre as atuais políticas educacionais e assumirmos, ainda, os riscos de indicações de possíveis alternativas para os confrontos com essa política neoliberal. Estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais globalizada e desenvolvida tecnologicamente e, ao mesmo tempo, produzindo com a mesma rapidez a pobreza e a exclusão social. Para se ter uma idéia a maioria da população dos países latinoamericanos sobrevive em condições de extrema pobreza. Especificamente, no Brasil, no início da década de 1990 cerca de 40% da sua população vivia abaixo da linha da pobreza. (SOARES, 2003).

A gravidade e as conseqüências desse modelo de organização de sociedade têm produzido para a maioria da população brasileira uma vida extremamente debilitada em suas esferas dos direitos sociais e políticos, em especial, a negação do direito à própria vida. Esses obstáculos à vida das camadas majoritárias do país têm impulsionados os educadores brasileiros – a exemplo a V CONFITEA⁹ – comprometidos com a consecução dos direitos humanos, a lutarem em favor da construção de uma educação ao longo de toda vida. Como direito humano básico, centrando sua especificidade e ação político-pedagógica como fortalecimento e garantia de melhorar a realidade e a resolução de problemas da vida dos sujeitos envolvidos *nela e com ela*. (UNESCO, 2000)

O entendimento de que as políticas educacionais não são definidas por um centro único de poder, o que favorece as práticas educativas dos educadores de construir novas hegemonias e; que esse processo resulta de um constate jogo de

⁹ CONFITEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

negociação entre as políticas desenvolvidas em uma esfera global e os atos de ensinar, de aprender e de construir as ações educativas em esfera local. Isto demanda, então, um posicionamento de adoção de uma análise de que *política* e *prática* são instâncias indissociáveis nos processos educativos que ocorrem na escola. Segundo Lopes (2006) é equivocado pensar que entre política e prática existe uma relação polarizada na qual a primeira expressa à dominação, enquanto a segunda encena a resistência. Não há a dualidade demarcada pela ação (política) e pela reação (prática), o que existe é um movimento híbrido onde as práticas dão sentidos, significados e reinterpretações às políticas e, estas, são interpenetradas pelas práticas.

É dentro desse movimento que é concebido o currículo, como um campo de disputas pela instituição de formas de vidas, concepções de mundo e ideologias que se estabelecem quase como modelos de seres humanos a serem seguidos. Vemos que o currículo está sendo pensado, também, a partir das transformações que ocorrem na sociedade hoje, como um campo em litígio; um espaço no qual as culturas são produzidas ou silenciadas em um jogo permanente de interesses e poderes por hegemonias. Como acontece este jogo no âmbito das Políticas Curriculares Brasileiras? Quais os impactos da globalização sobre estas políticas?

4 OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS: uma análise do período de 1985 a 2006.

Falar dos impactos da globalização da economia nas políticas curriculares brasileiras, no período de 1985 – 2006, é admitir que a racionalidade técnica - instrumental assumiu papel preponderante no contexto das legislações educacionais promulgadas neste período, tanto em países da Europa (Espanha e Inglaterra) e das Américas (como é o caso do Brasil).

As análises acerca da trajetória das políticas curriculares brasileiras no período de 1985 a 2006 evidenciaram alterações significativas, que foram iniciadas desde os fins da década de 80 quando da promulgação da Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988, que no seu artigo 210, § 1º e 2º, define assim a Base Comum Nacional da Organização Curricular:

Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º: Ensino religioso facultativo

§ 2º: Ensino fundamental ministrado em língua portuguesa. (...) Comunidades indígenas assegurados o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

À determinação da Base Comum Nacional da Organização Curricular do Brasil seguiram-se outros desdobramentos que foram regulamentados com a promulgação da LDB 9394/96¹⁰ e que, definitivamente, oficializou as ações que já vinham sendo implantadas desde a promulgação da CFB de 1988¹¹.

Assim, entende – se que a promulgação e a implantação da LDB 9394/96 deu uma nova organização curricular a todos os níveis e graus de ensino. Inúmeros mecanismos foram criados para adequá-los as exigências da ordem econômica mundial, ou seja, ao modelo de globalização econômica. Estes mecanismos têm a função de avaliar e regular o tipo de educação que se quer oferecer, a exemplo dos: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN¹², as Diretrizes Curriculares Nacionais¹³, os Parâmetros em Ação¹⁴, SAEB¹⁵, ENADE¹⁶, ENEM¹⁷.

¹⁰ A LDB 9.394/ 96 apenas oficializou o já vinha sendo implantado através de acordos com o Banco Mundial. A Lei oficializa a idéia de um currículo e um sistema de avaliação nacional. Nos artigos de 22-26 essa ação se concretiza

¹¹ A Constituição de 1988 apontava no Capítulo III, Seção I, Art. 210 e seus § 1 e 2, a idéia de Currículo com uma base comum nacional, posteriormente, regulamentado pela LDB 9394/96.

¹² Implantados no Brasil a partir de 1997 como diretrizes norteadoras no do Ensino Fundamental.

¹³ Diretrizes curriculares é o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, Fundamentos e procedimentos da Educação Básica, expressa pela Câmara de educação Básica do Conselho Nacional de Educação(CNE), que orientam as escolas brasileiras, dos sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Doc. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, 1998, pg. 32. Impresso pelo Governo do estado da Paraíba).

¹⁴ Programa de desenvolvimento de Formação Continuada com a finalidade de impulsionar a implementação dos PCNs através da Secretaria de Ensino fundamental(SEF).

¹⁵ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

¹⁶ ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante voltado para os cursos de Graduação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que se constituem um desses mecanismos reguladores, inicialmente, surgiram como referenciais e ponto de partida na construção das políticas e das práticas curriculares para o trabalho docente, demonstrando na prática que não tinham nada de referenciais, mas de modelos prescritivos que, de forma imperiosa e gradativa, impunham um modelo curricular prescritivo, racionalista e centrado em estratégias, objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliar.

Este e outros mecanismos constitucionais e legais, segundo Moreira (1995:58), representaram/representam, ainda, para nós, “importantes instrumentos de controle e regulação, indispensáveis à estratégia mais ampla pela luta por hegemonia”, construindo meta - discursos que associam ineficiência e improdutividade à educação pública brasileira e, a eficiência e produtividade às escolas privadas.

Uma pronta resposta para esta comparação poderia estar no fato de terem esquecido de associar tais desqualificações das escolas públicas aos verdadeiros fatores que as colocam neste estado, ou seja, não possuir recursos que deveriam, visto que “a população a quem serve está colocada numa posição subordinada em relação aos grupos dominantes do poder” (SILVA, 1995. p.20).

Essa subordinação faz com que o povo se intimide e fique numa posição de inércia, criando um cenário de medo que parece hipnotizar o povo de qualquer atitude contra os mecanismos avaliativos do poder instituído. Estes fatores fortalecem o grupo hegemônico que planeja, implanta, desenvolve e avalia como a educação pública, como os currículos devem ser pensados, concretizados e avaliados nos diferentes espaços educativos, sobretudo, nos sistemas educacionais públicos.

Todavia, de tempos em tempos surgem novas idéias de como deve ser feita a implantação deste ou daquele currículo, bem como dos mecanismos do sistema de

¹⁷ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

avaliação da educação. Para Silva (1995) essas idéias estão diretamente relacionadas às exigências de uma proposta neoliberal de educação, tal como nossos financiadores (Banco Mundial, BID, UNESCO, etc.)¹⁸ exigem. As inúmeras prescrições a cumprir, tinham e têm, não por acaso, similaridades com as políticas curriculares internacionais.

Por isso, para nós, o encaminhamento proposto pelo Projeto Educacional pautado no Neoliberalismo não causou e nem causa estranheza, mas, inúmeras inquietações que nos levam a indagar continuamente: Como essas questões devem ser tratadas, hoje, no início do século XXI, a fim de buscarmos alternativas que nos possibilitem trabalhar nos diversos espaços educativos diante dos inúmeros problemas gerados por políticas educacionais oriundas de propostas educacionais globais? Como construir propostas curriculares mais reais que atendam aos anseios da comunidade escolar local? Como operacionalizar propostas curriculares oficiais emanadas dos órgãos da Administração Central? O que estas propostas têm de positivo que pode nos auxiliar a provocar mudanças na educação e no currículo da escola pública brasileira? Quais as práticas docentes que podem colaborar na elaboração de propostas curriculares que não só atendam as exigências das grandes transformações espaço – temporais, mas, também as necessidades dos alunos e alunas para enfrentarem os desafios de um novo tempo, agora marcado pela necessidade de saberes múltiplos e em constante processo de mutação?

Sem dúvida, nenhuma, o cenário político da década de 90 redesenhou políticas educacionais reguladoras e utilizou e, ainda utilizam inúmeros mecanismos nacionais¹⁹ e internacionais, a exemplo do (PISA)²⁰ para avaliar os diversos níveis de educação, cada vez mais cristalizados, do ensino fundamental ao ensino superior. Todavia, frisamos que, ainda, há dúvidas e inquietudes quanto aos reais objetivos desses mecanismos de avaliação (regulação). No entanto, somos de opinião que tais mecanismos não podem ser simplesmente descartados, sem antes conhecermos e analisarmos quais os seus reais objetivos e (re) examinarmos nas

¹⁸ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura(UNESCO)

¹⁹ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante voltado para os cursos de Graduação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

²⁰ PISA (PROGRAMA INTERNACIONAL PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS)

entrelinhas de suas propostas educacionais macro e micro a sua política ideológica, considerando que toda Política Educacional tem duas faces: verso e reverso. Uma coisa são as propostas educacionais pensadas, outra coisa são as propostas possíveis de serem concretizadas para a maioria do povo.

As sociedades atuais avançaram no que tange a compreensão das políticas curriculares como um mecanismo de hegemonia no contexto da globalização e, ao reverem as estratégias de como redimensionar o poder presente no âmbito dessas políticas, apontam possibilidades que se articulam entre a regulação e a emancipação. A regulação se apresenta com uma face mais inflexível, uma vez que os diferentes mecanismos regulatórios estão presentes em todos os níveis tanto nacionais como internacionais.

Portanto, mesmo em momentos de efetiva regulação, pode-se, embora com mais dificuldade visibilizar o lado dialético de todo este processo, ou seja, há um jogo constante entre as políticas e as práticas curriculares de regulação e as políticas curriculares e as práticas curriculares que buscam a emancipação. Entre esses dois processos, enquanto um luta para emanar mais poder, o outro enquanto grupos sociais em desvantagem na sociedade lutam por uma parcela de poder, apenas, pelo que lhes cabe como direito.

Como se dá este jogo entre os processos de regulação e emancipação é que precisamos estar constantemente refletindo e analisando, pois o contexto atual onde as políticas e as práticas curriculares para a contemporaneidade são construídas não são estáticos. Entre o global e local e vice – versa, existe um movimento diferente daquele vivenciado na face inicial do ideário neoliberal que pensava, apenas, em implantar políticas curriculares standartizadas para o campo da educação e do currículo, sem, no entanto, considerar as singularidades de cada contexto.

5. POLÍTICAS CURRICULARES E OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: novas leituras e as (im) possibilidades de novos olhares

Algumas das características das políticas curriculares fomentadas a partir dos anos 90 pelos vínculos estabelecidos entre governo local e organismos multilaterais no Brasil, são que tiveram e/ou tem uma matriz nos princípios do mercado e do Estado, bases do pilar da regulação do projeto da modernidade. Isto significou para o processo de elaboração das políticas curriculares que o poder centralizador estatal definiu durante muito tempo os rumos das políticas educacionais, baseando-se sobremaneira nas regras impostas pelo mercado. Pode-se dizer que, nos últimos quinze anos, constatamos a reemergência desses princípios quando o neoliberalismo imprime à sociedade civil relações sociais fundadas nas regras “próprias e naturais” da propriedade privada e do mercado. (SANTOS, 1996).

Outra característica das políticas curriculares presente na sua base é o princípio da racionalidade científico-instrumental. Se o poder de Estado e de mercado impunha um controle social nas várias atividades desenvolvidas pela sociedade civil, precisavam, 25 também, de um conteúdo social que desse conta dessa proposição. Tratou-se, então, entre outras finalidades, de converter às políticas educacionais em instrumento estratégico dentro da agenda neoliberal. E as políticas curriculares foram designadas como formas de garantir uma base comum nacional de conteúdos e técnicas de ensino, o que significa segundo os críticos desse pensamento, uma idéia equivocada na medida em que supõe que alunos e alunas diversos e diferentes aprendem de uma mesma forma e com um mesmo ritmo. (SANTOS, 1996).

Portanto, se verifica que o encaminhamento dado às políticas curriculares guarda um caráter regulador. E esse excesso de regulação viabilizador das políticas sociais nos impediu, por algum tempo, de visualizar a possibilidade de tensionar a relação entre regulação e emancipação. A tensão entre esses pilares resultou na predominância da regulação sobre a emancipação nos dois últimos séculos que nos antecederam.

No entanto, na atual fase de compreensão das sociedades o que se coloca pelas teorias críticas da educação, é a necessidade de contestar essa tensão e redimensionar a categoria emancipação. Sendo assim, partiremos de dois argumentos prováveis de redimensão dessa categoria. Tais argumentos são

resultantes de leituras e reflexões sobre o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, um dos estudiosos dos efeitos da globalização e do neoliberalismo sobre as sociedades atuais.

O primeiro argumento diz respeito à necessidade de retomar a cidadania e desenvolvê-la no campo da emancipação. Isso implica dizer que a cidadania deve ser entendida no seu sentido social, isto é, como um campo de disputas pelas conquistas de direitos significativos para a vida dos indivíduos, inclusive, direitos a participação e ao diálogo nos diversos acordos estabelecidos nas relações políticas nacionais e transnacionais sobre as políticas sociais. Essa concepção de cidadania equivale, então, ao distanciamento do pensamento conservador que a limita à relação isomorfa entre direitos e deveres e, estes muito mais ligados ao exercício do voto, do que a consecução de direitos sociais. Nessa perspectiva conservadora a cidadania aparece como conteúdo apolítico, desconstituída dos interesses e relações de poder inerentes a luta de grupos sociais de uma determinada sociedade.

Para o redimensionamento do campo da emancipação a cidadania ocupa lugar nas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos em todas as esferas da sociedade. Em face disso, se constitui num dos instrumentos políticos de luta dos grupos minoritários economicamente, quando tem como referência o contexto histórico no qual estão inseridos e culmina com formas organizativas de participação nas decisões estruturais e civis da sociedade.

Com base nessa perspectiva as políticas curriculares são confrontadas com a maneira como os sujeitos sociais organizam o seu trabalho no cotidiano da escola. Essa idéia é a expressão de que as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores nos diversos espaços pedagógicos escolares não absorvem totalmente o conteúdo e a forma das políticas neoliberais. Assim, imaginamos que os educadores têm capacidade teórica e crítica de compreendê-las, interpretá-las e encaminhá-las em função das necessidades da escola. São nas próprias relações sociais que vão se dando os processos democráticos de mudanças que consigam perceber o grau e o poder dessas políticas, bem como qual o papel dos educadores no desdobramento dessas políticas na escola.

Desse modo, a perspectiva da cidadania social oferece um quadro teórico que abre o espaço para o diálogo e a participação ativa como meios de fortalecimento das relações de decisões compartilhadas, do respeito aos saberes presentes no contexto escolar, tornando-se importantes ferramentas para as finalidades ideológicas, as definições políticas e a ação pedagógica contidas nas novas decisões curriculares. Para tanto, vale a pena orientar as práticas educativas, sem perde de vista as políticas curriculares, com a tentativa de desenvolver um trabalho fundado na cidadania social, de modo participativo, coletivo e democrático.

Outro argumento pensado por nós como possível saída para atualizar a categoria emancipação é o de que o espaço de produção onde atuam os educadores se constitui num espaço de luta pela realização de projetos políticos pedagógicos que ajudem as pessoas a conquistarem condições sociais necessárias para terem uma vida digna e justa. O espaço de produção é o cotidiano criado pelo trabalho dos educadores, ou seja, é o campo das relações sociais que se desdobram nas práticas educativas que ensinam e, também faz aprender todos que constroem a escola. As pessoas que dão consistência a esse espaço são sujeitos produtores de história e, por assim dizer, capazes de estabelecer relações sociais emancipatórias.

Assim é necessário politizar o espaço de produção dos educadores, na medida em que as relações educativas que se desenvolvem nele possam desnaturalizar as relações de poder presentes nas políticas curriculares atuais. Essa politização cria novas condições para disputas e discordâncias sobre a própria adoção de modelos previamente definidos. Entendemos que o pensar e elaborar o currículo são atos político-pedagógicos; pois nas políticas curriculares são demarcadas concepções de sociedade e de educação. O que é normatizado nesses atos passa a ser visto como a maneira pelo qual se realiza o trabalho pedagógico da escola. No entanto, é importante compreender que se as mudanças são possíveis, serão muito mais a partir do próprio espaço social onde os educadores trabalham, encontrando nesse espaço instrumentos que possam viabilizar o entendimento de que uma política curricular é negociada, é produzida, de modo que está sujeita a interpretação, questionamentos e recriação.

Enquanto espaço de produção, as práticas educativas organizam os processos de construção do conhecimento no espaço curricular. E esses processos envolvem questões de poder, de tomada de decisão. Isto é, ao selecionar um determinado conhecimento como sendo válido para ser ensinado; significa que um é privilegiado em detrimento do outro. Significa ainda que, a opção por determinados encaminhamentos no processo de desenvolvimento do trabalho educativo pedagógico seleciona, representa e institui determinado conhecimento, que conseqüentemente, nomeia um tipo de homem e um tipo de mulher respondente a certa sociedade. Em suma, identifica e classifica os objetos, as pessoas, as relações sociais e afetivas e os sentimentos, de acordo com o seu significado de mundo (SILVA, 2001).

Contudo, é necessário que as tensões entre regulação-emancipação e políticas curriculares-práticas educativas sejam compreendidas a partir de uma relação conflitual onde a negociação pode se constituir em uma possível ferramenta de partilhamento de idéias, de alterações de posição de poder e de interesses mais emancipatórios na definição de políticas curriculares mais afinadas com as condições sociais e as necessidades da maioria da população brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004. (pp11-44)

BRASIL/MEC. **Lei 9394/96**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Diário Oficial – 23/12/96, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1996.

_____/ CNE/CEB. **Resolução n.3, de 26/06/98**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, Brasília, DF, 1999.

_____/ CNE/CEB. **Resolução n.1, de 07/04/99**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o educação infantill. Brasília, DF, 1999.

_____/ CNE/CEB. **Resolução n.2, de 07/04/98**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, Brasília/DF, 1998.

_____/ CNE/CEB. **Resolução n.1, de 05/06/2000**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o ensino de Jovens e adultos. Brasília, DF, 2000.

_____/ CNE/CEB. **Resolução n. 2 , de 19/04/99**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio na modalidade normal. Brasília, DF, 1999.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido oculto ou problemas de concepções? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed, São Paulo: Cortez, 2003. P. 75-121. 29

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos Culturais ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Dossiê políticas curriculares e decisões epistemológicas**: Campinas , S.P., CEDES , n. 73, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. In: **Revista: Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, - Vol. 6, N. 2, junho/dezembro, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990. 232p. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação**. In Reestruturação Curricular – Teoria e Prática no Cotidiano da Escola. Luiz Heron da Silva e José Clóvis de Azevedo (orgs.) – Petrópolis: Vozes. 1995. (95-107).

_____ **Propostas Curriculares Alternativas: limites e Avanços**. Revista Educação & Sociedade, Ano XXI, Nº 73, Dezembro de 2000. Campinas/SP. pp(109-138).

MOURA, Arlete Pereira. Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: Pereira, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs), **Políticas Educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006. ISSN 85-7516-143-1

MORGADO, José Carlos. **Autonomia Curricular; perspectivas e realidades** In: Pereira, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs), Políticas Educacionais e (re)significações do currículo. Campinas, SP: Alínea, 2006. Pgs(53-71) . ISSN 85- 7516-143-1 30

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** Revista Educação & Sociedade, Ano XXI, Nº 73, Dezembro de 2000. Campinas/SP. Pgs(139-161).

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; **SANTOS**, Edilene da Silva. **Políticas e Práticas Curriculares em tempo de Globalização.** REVISTA Temas em Educação/Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós - Graduação em educação, V 15, nº 01, (1991) João Pessoa: UFPB/PPGE (2006). Pgs (13 A 22). ISSN 0104-2777

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas.** In José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Antônio Flávio Moreira (orgs). **GLOBALIZAÇÃO E (DES)IGUALDADES: Desafios contemporâneos.** Porto Editora Porto/ Portugal. 2007. Pgs (325-332), ISSN 978-972-0-34079-5

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, p. 15-38.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002a p. 25-99.

_____. **A Crítica da Razão Indolente.** São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema de Avaliação (SAEB). In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação, Campinas, - Vol. 23, N.80, setembro/2002, pp.349-370.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “NOVA“ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In Pablo Gentil e Tomas Tadeu da Silva (Orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (9-29). 31

_____ Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidades** – uma introdução às teorias de currículos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEODORO, António. **Globalização e Educação**: políticas educacionais e novos modos de regulação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO/CEAAL/INEA. **La educacion de personas jovens y adultas em America Latina e el Caribe: Prioridades de accion em el siglo 21**. Santiago: Enesco. 2000.

_____ **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: MEC: UNESCO, 1998.

Referências da Internet PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília, 2001. (PDF) PISA 2006. Relatório Nacional. Brasília, 2007. (PDF)

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>

<http://www.pisa.oecd.org>

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>

http://en.wikipedia.org/wiki/Programme_for_International_Student_Assessment

<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/12/04/327444676.asp>

<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp>

http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Políticas educacionais e globalização: tensões entre os processos de regulação e emancipação na construção da trajetória histórica das políticas curriculares no Brasil de 1985 – 2006. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: