

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O CURRÍCULO

Samara Wanderley Xavier Barbosa ¹

RESUMO

Este estudo, tem como objetivo fazer uma análise discursiva sobre currículo a partir das políticas curriculares. É um trabalho fundamentado na Análise da Teoria do Discurso e que apresenta interações teóricas com os estudos de bases teórico-epistemológicas de autores e autoras do campo do currículo, como Macêdo(2006). Foram considerados como *corpus* da pesquisa os Projetos Político-pedagógicos de nove Escolas da Rede Municipal de João Pessoa e doze documentos das políticas curriculares nacionais, entre eles, a LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Como instrumento de leitura e organização dados dos documentos utilizamos de uma das ferramentas tecnológicas da Linguística de *Corpus*, o programa WordSmith Tools, versão 6, a partir do qual foi possível investigar significantes e os endereçamentos destes como condutores dos sentidos de currículo dos PPP e documentos curriculares nacionais.

Palavras-chave: Teoria do discurso; Políticas educacionais; Projeto Político-pedagógico; Currículo.

INTRODUÇÃO

Este estudo, tem como objetivo fazer uma análise discursiva sobre currículo a partir das políticas curriculares. Para tanto, descrevemos brevemente algumas caracterizações do processo de globalização, que imprime um cenário social, político e econômico no qual a educação está inserida e que marca a produção das políticas curriculares. Procuramos promover um debate sobre as políticas considerando as tensões entre o global-local no contexto globalizado. E é certo que esse contexto global influencia a elaboração de políticas públicas para educação, conseqüentemente, há um desdobramento de influências tanto na política curricular nacional como na local.

Sobre esses processos de globalizações e suas articulações e influências contextuais as análises de Ball (2001, p. 102) nomeiam de efeitos constitutivos. Para ele, “a criação das políticas nacionais é um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos”. Sendo assim entendemos que as políticas educacionais nacionais e locais não são genuínas, uma vez que estas são resultantes dessa bricolagem, ou seja, de “um conjunto de representações que se encaixam nas

¹ Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Internacional da Paraíba/FPB, samarawxb_2@hotmail.com.

especificidades de uma situação complexa.” (DENZIN; LINCON, 2006, p.18). De outra forma seria o mesmo que dizer que as políticas educacionais se apresentam como uma “colcha de retalhos”, composta de vários contextos que se articulam e modificam-se.

Nesse limiar discursivo propomos fazer um exercício de pensar a realidade de forma contingente, desconstruindo conceitos, considerando o contexto no qual foram produzidas as políticas, bem como as demandas em evidencia e as silenciadas.

METODOLOGIA

Na análise dos dados utilizamos a categoria discurso para compreendermos os vários sentidos que o currículo vem assumindo como significante discursivo. Nesse entendimento, assumimos que o currículo é passível de ser significado de vários sentidos, de acordo com os contextos em que esteja inserido, mediante as articulações discursivas que acontecem nesse processo. Optamos, portanto, por utilizar a categoria discurso para além do entendimento da linguística, assim como nos apresenta Mendonça. Discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. (MENDONÇA, 2009, p.157).

Foram considerados como *corpus* da pesquisa os Projetos Político-pedagógicos de nove Escolas da Rede Municipal de João Pessoa e doze documentos das políticas curriculares nacionais, entre eles, a LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série, Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Como instrumento de leitura e organização dos dados dos documentos utilizamos de uma das ferramentas tecnológicas da Linguística de *Corpus*, o programa WordSmith Tools, versão 6, a partir do qual foi possível investigar significantes e os endereçamentos destes como condutores dos sentidos de currículo dos PPP e documentos curriculares nacionais.

DESENVOLVIMENTO

A globalização, simbolicamente ou não, nas últimas décadas do século XX, certamente representou a palavra-chave de grande força e representatividade dos rumos das mudanças nos diversos setores da sociedade global. Segundo Germano (2007, p.42), trata-se de um processo histórico transecular, que recebeu, ao longo do tempo, diversas denominações: grandes navegações e descobrimentos, colonialismo, escravatura, evangelização, imperialismo, desenvolvimento e subdesenvolvimento, globalização. Para Santos, [...] “a globalização é um

fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.” (SANTOS, 2005a, p. 26).

Os padrões de reestruturação econômica global, que emergiram desses tempos, desenvolveram-se juntamente com a implementação de políticas neoliberais em muitas nações. A crise administrativa do capital em paralelo com o aquecimento da luta por salário e trabalho, e a estagnação da agenda estatal no cumprimento dos gastos sociais afastou do Estado de bem-estar social, o papel de árbitro entre o trabalho e o capital (BURBULES; TORRES, 2004, p. 13).

No âmbito econômico, a globalização está fortemente relacionada ao neoliberalismo, caracterizando uma nova economia mundial baseada na produção global em que as empresas multinacionais são transformadas em atores centrais junto aos mercados financeiros globais e aos blocos comerciais transnacionais. A globalização é portanto, uma proposta econômica com aspirações planetárias, que apresenta profundos reflexos em todos os setores da vida social. A cultura, a política, a educação, as finanças, a tecnologia, a ética, a estética, a ciência, dentre outros aspectos, foram e são afetados pela nova conjuntura que procura efetivar a unidade ideológica mundial. As maiores transformações produzidas por esse fenômeno consistem na concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais.

De acordo com Santos (2005a, p. 31), essa globalização econômica é sustentada pelo consenso neoliberal e trouxe algumas inovações institucionais como: restrições à regulação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros e a subordinação dos estados nacionais às agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na visão de Pereira e Santos (2008, p.75), é nos anos 1990 que o mundo moderno assiste à emergência do globalismo, como nova e abrangente categoria histórica. Segundo o discurso de Moreira (1995a), endossando as informações anteriores, a década de 1990 marca um intenso processo de modernização da produção que desencadeia uma série de modificações no cenário econômico mundial, marcado 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 a formação dos grandes blocos econômicos.

De acordo com Dale (2010), algumas das respostas à globalização é o fato desta ser compreendida como continuidade, não como uma “ruptura”. Ou seja, a globalização é vista como um efeito externo.

Para Pereira e Santos (2008, p. 68), “compreender os processos de desenvolvimento da globalização da economia e a dinamicidade com que ocorrem, impõe novos desafios e (re)

interpretações”. Para as referidas autoras, a multidimensionalidade da globalização exposta por Santos (2005a) não é um processo consensual, mas território 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 mais ou menos significativas”. (SANTOS, 2005a, p. 27).

As mudanças sociais que ocorreram nas duas últimas décadas estabeleceram novas formas de organização social, política, econômica, educacional e cultural. Alteraram-se as relações societárias, inclusive as formas de organização política e os papéis que desempenhavam as nações e os Estados Nacionais frente aos interesses dos cidadãos.

Partindo de pressupostos pós-fundacionalistas, compreendemos que as relações políticas são sempre instáveis antagônicas, precárias e contingentes. Neste sentido, não percebemos o cenário da globalização a partir de uma perspectiva normativa que estabelece *a priori* cenários futuros, mas do contrário por vias tensionadas, pois qualquer fundamento político ou de teoria política será sempre provisório e dependente das condições efetivas de sua inscrição.

Esse movimento repercute diretamente na concepção de Estado e na relação deste com a sociedade, e redefine o padrão histórico de intervenção estatal. Essa redefinição está associada a esse processo que se constitui como uma ampla agenda de reformas de perfil neoliberal, que indica novas formas de resolução da crise baseadas na ideia do Estado mínimo, como o arcabouço adequado a uma economia de mercado.

Esse projeto buscava, dentre outras coisas, reduzir a capacidade regulatória dos Estados nacionais e promover uma redução das suas estruturas administrativas. No plano das políticas públicas, o Estado passava a atuar a partir da descentralização e privatização das atividades sob seu controle. A partir do Consenso de Washington, o modelo de desenvolvimento é orientado para o mercado, compatível com o novo regime de acumulação, para o qual foram impostas políticas de ajustamento social.

Essas mudanças legais e institucionais, tiveram um longo período de intervenção estatal na vida econômica e social, por essa razão o retraimento do estado não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. “O estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria regulação” (SANTOS, 2005a. p. 38).

Assim, no que se refere à educação, a ideologia neoliberal defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social, através de projetos gestados a partir de valores e regras definidos pelo mercado, pautado por qualidade e produtividade, eficácia,

excelência e eficiência, características essas definidas com base nos resultados educacionais obtidos e estabelecidos por meios de padrões, indicadores e medidas.

Nesse sentido, a escola passou a ser concebida como empresa, as avaliações como produto e as relações pedagógicas como insumo-produto, e o currículo passa a ser concebido como um programa, cujo papel é o atendimento das demandas da "*sociedade global*", através da apropriação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional dos Cursos (ENC), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e, mais recentemente, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), ambos vistos como essenciais para o alcance da qualidade da educação.

Esse discurso do mercado, muito presente principalmente na década de 1990, ainda é evidente, como podemos observar em alguns fragmentos dos PPP das escolas, que colocam como fundamentais na elaboração do currículo, considerar a importância do desenvolvimento de habilidades, de competências, da elaboração de metas, de modelos de avaliações, como podemos observar nos fragmentos dos PPP das escolas:

O currículo orienta a ação dos educadores tendo em vista a socialização do saber em consonância com as rápidas transformações da realidade. À luz da educação religiosa, o currículo valoriza o cotidiano, vivência e a singularidade de cada educando, buscando a articulação dos conhecimentos em rede, de forma comprometida com a humanização e a transformação social. Essa abordagem curricular transmitida é traduzida numa educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, onde os conhecimentos são meios para atingir esses fins e por eles, perpassam os temas transversais, viabilizando o estudo de temas emergentes na atualidade. (PPP 5).

A construção do Projeto Político Pedagógico surge a partir da necessidade de organizar e planejar a vida escolar, passando a ser a marca original da escola, propondo oferta de uma educação de qualidade, definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho dos alunos, aperfeiçoando e contextualizando o currículo, apontando metas de trabalho referentes à situação pedagógica principalmente no que se refere às experiências com metodologias criativas e alternativas. (PPP2).

Todas essas mudanças multidimensionais estimularam e redirecionaram o papel do Estado Nacional, dando novas direções e conteúdos às políticas públicas e educacionais, as quais passam a ser planejadas a partir do novo ordenamento político, econômico e social, cuja centralidade é o mercado global.

Sobre esse aspecto, Bob Lingard, em seu artigo, "É e não é: Globalização Vernacular, Política e Reestruturação Educacional", discorda da impotência do Estado nesse processo de globalização, pois segundo ele "o Estado ainda mantém parte de sua capacidade, mesmo que,

às vezes, careça de vontade política de fazer mais politicamente do que simplesmente facilitar a globalização econômica.” (LINGARD, 2004, p.59).

Se, até então, eram os Estados nacionais que, a partir de suas demandas sociais, formulavam suas agendas no campo das políticas públicas e estabeleciam as metodologias de ação, nesse novo contexto da globalização, quem vai fomentar as políticas públicas para os países da América Latina são os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, bem como os organismos filiados à Organização das Nações Unidas (ONU): a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Internacional do Trabalho (OIT) etc.

Esses organismos, por meio de alianças que se estabelecem com os governos nacionais, referendadas por sua tecnocracia interna, passam a formular as políticas regionais (entendendo região, aqui, como a América Latina, e outras como o continente africano etc.). No campo da educação, o Brasil e a América Latina como um todo adotam as diretrizes políticas orientadas pelo Banco Mundial e pelas Agências da ONU, em que o Banco Mundial assume papel decisivo com defesa explícita da educação e da produtividade.

As propostas de políticas educacionais delineadas pelo Banco Mundial e CEPAL, principalmente, propõem orientações que foram se convertendo em temas recorrentes na justificção e formulação das políticas educacionais no Brasil. O “Plano Nacional de Educação para Todos (PNE)” do Brasil, de 2001, e outras falas sobre políticas educacionais estão ancorados no novo paradigma de conhecimento proposto por aqueles organismos internacionais. Orientado pela lógica da globalização, esse novo padrão de conhecimento caracteriza-se por ser menos discursivo, mais operativo, menos intelectualivo, mais pragmático e valorativo.

Os Estados Nacionais vêm implementando suas políticas educacionais a partir desse novo contexto, principalmente, através da captação de recursos externos, quer seja externo ao Estado, tratando-se de agentes financiadores, como empresas que se situam ou têm suas afiliadas no próprio território nacional, ou quando são requisitadas, através de empréstimos às instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial.

Do ponto de vista da gestão da política, a preocupação central do Brasil foi propor reformas no sistema educacional baseadas no discurso da viabilidade técnica e na busca de consenso interno, atraindo para esse paradigma político-educacional os intelectuais, como os peritos e especialistas, a comunidade e as representações políticas. Essa reforma pela qual passou o sistema educacional brasileiro, nas três últimas décadas, visou mudar o sistema no

campo da organização institucional e redirecionar os diferentes papéis dos agentes, estabelecendo uma nova lógica de gestão para a educação brasileira.

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído quando da promulgação da LDB (9394/96), no seu artigo 87. Período conhecido como a década da Educação, iniciada um ano após a publicação da referida lei, cujo parágrafo § 1º explicita que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

O PNE (BRASIL, 2001) passou por um longo processo de discussão até a sua formulação e, depois, para sua sanção. Essa foi uma lei originada da pressão social, produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O governo Fernando Henrique Cardoso, apesar da determinação constitucional e da LDB, não demonstrava nenhum interesse na formulação e aprovação do PNE, mas, ao se aproximar da sanção do plano elaborado com a participação da sociedade, esse governo desengaveta o seu plano e encaminha à Câmara, “onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98.” (VALENTE; ROMANO, 2006).

Diante de tantas contradições entre as propostas do governo e a proposta do PNE pela sociedade, compreende-se que havia, na verdade, duas propostas de PNE, dois projetos conflitantes de política educacional para o país. Um projeto democrático que expressava o desejo da sociedade, e um segundo projeto do governo, que expressava a ideologia política do capital internacional, como já foi explicitado.

Ressalta-se que, dentre as perspectivas, é a concepção expressa no discurso enunciado no Projeto de lei nº 4.155/98 que assegurava a autonomia das escolas e universidades, considerando a participação da comunidade e a gestão democrática. Era um discurso que representava os princípios de um projeto político-pedagógico que se contrapõe ao discurso hegemônico. Enquanto que, no segundo projeto (PNE 2001, aprovado), a autonomia e a gestão democrática estavam implícitas no discurso enunciado.

Ao final da década da educação, estabelecida na LDB (9.394/96), um novo cenário é delineado, através de uma globalização contra-hegemônica, que se contrapõe ao discurso neoliberal. Surgem discursos híbridos a partir dos movimentos sociais e da organização da sociedade, contribuindo para as mudanças nesse cenário, cujo tema centra-se nas discussões que têm como horizonte o PNE para o período 2011-2020 e um Sistema Nacional de Educação. Em 2009, o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009

(EC nº 59/2009) passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal.

O novo Plano Nacional de Educação passou por um longo processo de discussões até a sua aprovação em 2014. Foi discutido, de forma democrática através da parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, o que se constituiu em mobilizações de vários setores através das conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009. Toda essa mobilização culminou com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A organização da CONAE era um compromisso institucional do Ministério da Educação assumido, em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica.

A CONAE de 2010 estabeleceu, em seu documento final, diretrizes e estratégias de ação para a configuração de um Sistema Nacional de Educação e de um novo Plano Nacional de Educação.

Do ano em que se realizou a CONAE de 2010, até a aprovação do PNE ainda passaram-se quase quatro anos para sua aprovação no ano de 2014. Nesse período, o plano passou por várias reformulações resultando em 20 metas. Segundo BRASIL (2014), as metas foram elaboradas com o objetivo de enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência, as desigualdades educacionais, a formação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Todo esse arcabouço oficial que rege a educação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, PNE, Diretrizes curriculares) é resultado de conquistas da sociedade civil organizada, e são documentos referência para elaboração dos Planos Estaduais de Educação, Planos Municipais de Educação, decretos das Secretarias de Educação, Projetos Político-pedagógicos, Regimentos e, concomitantemente, o currículo das escolas.

No âmbito das políticas educacionais para o Ensino Fundamental é percebido um sentido inverso na compreensão do currículo pelas escolas, quando o currículo é proposto a partir de demandas e resultados dos sistemas de Avaliação Nacional, como Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA, como também a partir das orientações dos referenciais propostos no artigo 10 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

As escolas organizam seus planos de ensino e atividades pedagógicas com vistas a atenderem a essas avaliações e as orientações desses referenciais. Outro dado importante, o qual é preciso ressaltar, é o que se refere à proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

o que foi apresentado como parâmetro, interferiu profundamente no campo do conteúdo educacional.

Nesse transcurso, reformas surgem de forma intensa e políticas curriculares são produzidas, voltadas especialmente para a Educação Básica, como podemos citar a mais recente, que foi a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública específica para a alfabetização das crianças na idade certa. A referida política implicou na proposição de formação continuada específica para os professores que atuam nas turmas do ciclo de alfabetização, como também na compreensão do currículo e da alfabetização, uma vez que a formação é fundamentada em material específico produzido pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse ínterim, ao analisar a política curricular, tanto em nível macro como micro, compartilha-se com Macêdo (2006), que parte do princípio de que o currículo é “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...], não um espaço-tempo cultural qualquer, mas o currículo escolar”.

Nesse sentido, não aceitamos distinções entre o currículo formal e o vivido, não apenas em termos didáticos, mas considerando, principalmente, as consequências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares, visto que, “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças” (MACÊDO, 2006, p. 288).

Assim as orientações representadas pelos documentos curriculares nacionais, que de certa forma alimentam os currículos das escolas, podemos dizer que são tentativas de fixação de sentidos de currículo, mas não, uma imposição, como podemos perceber a seguir em alguns fragmentos de textos da política curricular proposta pelo MEC.

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

(Concordância 8, MEC 12 resolução nº 7 Ensino Fundamental de 9 anos) (BRASIL, 2010b).

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. (Concordância - MEC 12 resolução nº 7 Ensino Fundamental de 9 anos) (BRASIL, 2010b).

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da **base nacional comum** a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, **assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares** em face das diferentes realidades. (Concordância - MEC 12 resolução nº 7 Ensino Fundamental de 9 anos) (BRASIL, 2010b).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos. O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a aquele grupo. (Concordância 16, MEC 9 Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1998).

Os discursos expressam ambivalências, quando apresentam uma Base Comum Nacional, que prevê um padrão comum e ao mesmo tempo uma valorização dos contextos, da pluralidade cultural que cabe às redes estaduais e municipais e às escolas fazerem as devidas adaptações às características locais. Dessa forma as análises dos fragmentos acima citados nos fizeram olhar para as políticas curriculares e em particular, para os discursos acerca do currículo constituídos nesse contexto e expresso nos PPP das escolas compreendendo que, em meio às diversas facetas da globalização, surgem os antagonismos como possibilidade de transformação por diversas vias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos de currículo apresentados nos projetos das escolas, segundo entendimento de PPP, como um projeto democrático e participativo, expressam as vozes de gestores, professores, especialistas e de toda a comunidade escolar. Assim, faz-se entender que esses discursos são gestados no interior de uma prática social que lhes impõe ordem, considerando as relações de poder presentes nesse espaço da prática social (a escola). Os discursos, portanto,

aparecem como foco central da prática social que, ao serem contextualizados instituem e são instituídos por influências ideológicas mediadas por essas relações de poder.

Nesse sentido, buscou-se perceber, nos discursos postos nos PPP das nove escolas selecionadas para esta pesquisa, traços de hegemonias, como formas de fixação de sentidos de currículo, visto que alguns documentos curriculares nacionais já sugerem que o currículo é instituinte/instituído, como podemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) “o currículo institui e é instituído na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social [...]” (BRASIL, 2012c). Assim, podemos perceber uma ambivalência, um tencionamento na definição dos sentidos de currículo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [S.l.]: [S.n.], 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001. 123 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010b. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 14/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 out 2014.

BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 11- 26.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Final**. Brasília: CONAE, 2010. Disponível em: < http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso 07 mar. 2011.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

GERMANO, J. W. Globalização Contra-Hegemônica, Solidariedade e Emancipação Social. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 1, p. 41-55. 2007.

LINGARD, Bob. É e não É: Globalização Vernacular, política e Reestruturação Educacional. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 59-76.

MACÊDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v.6, n.2, 2006a.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.1, [S.v.], pp. 153-169, janeiro-junho de 2009. Disponível em < <file:///C:/GEPPC%202015/6596-21259-1-PB.pdf>> Acesso em: 0 set. 2013.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 65-99, mar./set. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.) Os processos da globalização. In: _____. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 25- 102.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE; Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v23, n. 80, p 96-107, set. 2006.