

# Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã

Ozerina Victor de Oliveira<sup>1</sup>

## Resumo

Este estudo focaliza a política de currículo de Cuiabá-MT, a Escola Sarã. Como essa reforma propõe e implicam mudanças, o objetivo é dar visibilidade a elas e indagar sobre os seus sentidos. Analisam-se dois textos da reforma, ambos abarcam a reorganização do tempo e do conhecimento curriculares, implantando os ciclos de formação no início do ensino fundamental. No conjunto de significados e sentidos neles suscitados não se pode afirmar que as mudanças ocorridas no processo sejam prejudiciais aos propósitos iniciais da reforma, elas resultam dos confrontos de interesses políticos entre os seus protagonistas, podendo potencializar uma política de currículo crítica.

**Palavras-chave:** Reforma de currículo. Mudança e protagonismo político.

## Abstract

This study focuses the curriculum policy of Cuiabá-MT, Escola Sarã. As this reform come up with and implies changes, the objective is give then visibility and query about its senses. Two reforms texts are analyzed, both embrace time and curricular knowledge rearrangement, inserting the formation cycles at primary education beginning. Over the whole meaning and senses in then suggested, we can't affirm that the changes occurred in the process are harmful to the initial reform purpose, the changes results by the confront of policies interests among players, might power one critic curriculum policy.

**Keywords:** Curriculum reformulation. Change and police playing.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da UFMT. Projeto de pesquisa desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso – FAPEMAT.

## Introdução

No campo da educação, uma das marcas que caracteriza a passagem do século XX para o século XXI é a existência de um número significativo de reformas curriculares. No transcorrer das duas últimas décadas, essas reformas já percorreram uma trajetória significativa, favorecendo iniciativas da análise de seus propósitos. Via de regra, as reformas propõem mudanças e a controvérsia é gerada em torno de sua realização, ou não. Sobre isso, Lopes (2004, p. 110-111) destaca o que tem ocorrido, denominando de *armadilha* no exercício das políticas de currículo: “[...] os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar”.

Avançar nesse debate requer menos a responsabilização de determinado protagonista da política de currículo e mais uma compreensão do significado das mudanças. Estas, por sua vez, implicam em movimento entre diferentes pontos de partida e de chegada. Esses dois extremos sempre estão em evidência, mas, o processo, nem sempre. Nessa perspectiva, qualificar a análise da trajetória das reformas curriculares requer estudos que focalizem o processo, que dêem visibilidade às modificações ocorridas e indaguem sobre o sentido dessas mudanças. É com este objetivo que o estudo que ora se apresenta foi desenvolvido.

No Brasil, existem muitas reformas curriculares em curso e delimitar o estudo em torno de uma delas é sempre uma escolha marcada por contingências históricas, daqueles que fazem a pesquisa. Foi assim que se optou por analisar o movimento da política de currículo do Município de Cuiabá<sup>2</sup>, capital do estado de Mato Grosso.

O recorte espacial, no entanto, não é suficiente, requerendo, ainda, delimitações temporais e teóricas. No primeiro caso, compreende-se que, em termos de reformas curriculares, “os pontos mais interessantes para se inquirir e investigar são quando as diferentes categorias de tempo coincidem. É neste ponto que as inclinações em direção à capacidade para mudanças e reformas são mais fortes” (GOODSON, 1999, p. 112). Nessa perspectiva, a passagem de um século a outro se mostra como um momento privilegiado na visibilidade de diferentes categorias de tempo e, em função de tal compreensão, opta-se por analisar, na política de currículo do Município de Cuiabá, a reforma curricular ocorrida na última década do século XX, denominada *Escola Sará*<sup>3</sup>.

2 O Município de Cuiabá fica situado na região centro-oeste do Brasil. Conforme dados do IBGE, desde 2006, a estimativa da população deste município é de 542.861 habitantes. (<http://www.ibge.gov.br/tendenciasdemograficas/indicadores-municipais>)

3 Esta denominação ocorre em comparação com a vegetação nativa da bacia hidrográfica do Rio Cuiabá, onde a vegetação chamada *sará* protege as margens dos rios, frutos e arbustos pertencentes ao seu nicho servem de alimentos e de esconderijo para alguns peixes, e sua madeira é utilizada para produzir diversos utensílios, bem como um instrumento musical regional, a *viola-de-cocho*.

Em termos teóricos, compreende-se a política de currículo como sendo, ao mesmo tempo, “o coração das reformas educacionais contemporâneas” (LOPES, 2004) e o espaço epistemológico das reformas curriculares. A partir de Bowe e Ball (1992) e Ball (1997, 1998), compreende-se ainda que a produção da política de currículo ocorre em um movimento cíclico, configurado por um conjunto de textos e contextos em contínua interação. A composição básica desse conjunto envolve três contextos: o de influência, o de produção do texto político e o da prática.

O contexto de influência consiste no espaço-tempo onde as idéias centrais são estabelecidas para legitimar um discurso político. No caso da *Escola Sarã*, envolve desde a atuação da Secretaria Municipal de Educação – SME – de Cuiabá, passando pelas especificidades da política de currículo estadual e nacional, até as forças políticas postas globalmente.

O contexto do texto, expõe o discurso político legitimado nos outros contextos (o de influência e o da prática), é composto pela legislação e por documentos publicados via órgãos oficiais (instituições de ensino, ministério e secretarias de educação), todos empregados no exercício das políticas de currículo. Na reforma denominada *Escola Sarã*, identifica-se a centralidade de dois textos compondo esse contexto: *Escola Sarã – um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá* e *Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação*.

O contexto da prática consiste nas possibilidades e limites materiais e culturais daqueles que exercem a política de currículo nas escolas. Na *Escola Sarã*, esse contexto acontece na prática pedagógica desenvolvida nas escolas da rede de ensino do Município de Cuiabá<sup>4</sup>.

Essa compreensão de política de currículo exposta até o momento, será adotada como modelo analítico para fins deste estudo e, considerando-se a preocupação com o processo e com a trajetória das reformas, focaliza-se um de seus contextos, o contexto do texto. Tendo isso em vista, serão analisados os dois textos centrais da *Escola Sarã* com o intuito de compreender o movimento desta reforma curricular a partir do exame das modificações ocorridas no contexto do texto.

Em conformidade com o modo de análise adotado por Oliveira & Miranda (2004), o estudo apresentado caracteriza-se pela compreensão do texto político não somente em sua narrativa mestra, mas, sobretudo, em suas contingências. Por exemplo, seus pressupostos teóricos são identificados não apenas por meio da predominância de um referencial bibliográfico, mas igualmente pelo significado de noções e conceitos presentes e/ou ausentes dos textos, por situações identificadas mais pela lógica da exceção do que pela lógica da homogeneidade.

Outro desdobramento metodológico diz respeito à abrangência do texto político, pois, entende-se que este se constitui não só pelo texto verbal, mas também pelas imagens nele presentes. Compreende-se que estas são carregadas de significa-

<sup>4</sup> Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal de educação de Cuiabá, atualmente, possui 101 (cento e uma escolas) e atende um número de 50.351 (cinquenta mil, trezentos e cinquenta e um) alunos.

dos, compondo o conjunto de sentidos que os protagonistas da política de currículo pretendem dar aos seus projetos pedagógicos e de sociedade, bem como os conflitos e negociações deles resultantes. Sendo assim, analisa-se não só a parte verbal dos dois textos, mas também suas imagens.

## Contextualizando os textos da Escola Sarã

No Brasil, desde a passagem dos anos oitenta para os anos noventa do século vinte, vive-se uma atmosfera de esperanças no sentido de transformar um sistema escolar iníquo em um sistema escolar democrático. Com esse propósito, muitas reformas curriculares foram desencadeadas em âmbito nacional, em suas unidades federativas e nos municípios, em especial, nas capitais dos estados brasileiros. Essas reformas ocorreram em diferentes níveis de ensino, destacando-se aquelas da Educação Básica e, nesta, as destinadas ao Ensino Fundamental. É nesse panorama de mudanças que foi criada a *Escola Sarã*, como reforma da política de currículo do Município de Cuiabá, direcionada, em especial, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, conforme já observado por Oliveira & Miranda (2004), a *Escola Sarã* encontra-se situada em um contexto mais amplo, o das políticas educacionais e das políticas de currículo implantadas no Brasil dos anos noventa.

O texto inicial da referida reforma foi publicado em 1999 e denomina-se *Escola Sarã – um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá*. Já o segundo texto foi editado um ano depois e denomina-se *Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação*.

Conforme consta no texto publicado em 1999, o seu propósito é instalar uma forma democrática de escola, comprometida com a formação para a cidadania e com quantidade e qualidade dos conhecimentos nela trabalhados. Enquanto a publicação de 2000 afirma que absorveu a proposta publicada em 1999 e, ao ser apresentada pelo secretário de educação em exercício, apresenta-se com o objetivo de “*registrar e divulgar o projeto político-pedagógico em desenvolvimento*” na rede de ensino de Cuiabá, portanto, o segundo texto parece não assumir verbalmente o objetivo de mudar os propósitos apresentados no primeiro. Ambos os textos abarcam duas questões em específico: a gestão escolar e a reorganização do tempo e do conhecimento curriculares. No que diz respeito à primeira questão, defende-se a ampliação e consolidação da gestão democrática nas escolas públicas da rede municipal e, no que tange à segunda, faz-se uma reforma curricular, implantando os *ciclos de formação*<sup>5</sup> como a nova forma de organizar o tempo curricular, com desdobramentos para organização

5 *Ciclos de formação* é um modo de organizar o tempo escolar que visa superar a divisão estanque do currículo, na perspectiva de respeitar o processo de construção de conhecimentos dos alunos; de flexibilizar os processos de ensino; e, em especial, de conceber a avaliação de modo processual. Foi proposto inicialmente em países europeus e a partir de uma Pedagogia Crítica, tendo maior divulgação e algumas experiências de implantação nas escolas públicas do Brasil ao final dos anos oitenta do século XX, com intensificação destas implantações nos anos noventa do mesmo século.

do conhecimento de modo integrado. Essa segunda questão é apresentada de modo interligado e interdependente à primeira, afinal, a autonomia pedagógica das escolas é posta como uma das condições para que se realize a gestão democrática. Não obstante, tendo em vista o recorte epistemológico deste estudo no campo do currículo, a análise do movimento ocorrido no contexto do texto da política em pauta ocorrerá no sentido de pontuar as modificações em termos de conceitos e significados que caracterizam as formas de reorganização curricular nele presentes.

Em caráter introdutório, pode-se dizer que a análise indica, em seus vários aspectos – texto verbal e imagens –, a existência de tensões políticas configuradas nas modificações ocorridas no contexto do texto da política de currículo do município de Cuiabá. Nela, as mudanças no discurso de ordem intelectual e nas prioridades sociopolíticas presentes no texto da *Escola Sarã* sugerem conflitos e negociações entre diferentes protagonistas de uma reforma curricular; sugerem ainda o movimento cíclico que ocorre entre os diferentes contextos/textos de uma política de currículo.

### O texto inicial da Escola Sarã: processo histórico e referencial teórico

O texto publicado em 1999, possui 151 (cento e cinquenta e uma) páginas, é apresentado pelo secretário de educação municipal da época e encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro faz-se o histórico de elaboração da Proposta e em seguida caracterizam-se os *ciclos de formação*. A caracterização é acompanhada pela apresentação das bases teórico-metodológicas, dos componentes e referenciais curriculares, da proposta de avaliação da aprendizagem e da progressão e estruturação dos *ciclos de formação*, bem como pela apresentação de diretrizes para implantação da Proposta e para formação continuada e jornada de trabalho para os professores. Após a bibliografia, encontra-se, entre os anexos, uma lista de participantes presentes no *Fórum de Deliberação – Projeto Saranzal*<sup>6</sup>, constando 243 (duzentos e quarenta e três) participantes com registro manuscrito do nome, do segmento a que pertence e do local de trabalho. Entre os participantes encontram-se 23 (vinte e três) representantes da SME, dois do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso – SINTEP/ MT –, um representante dos pais e 217 (duzentos e dezessete) das escolas (professores, diretores, supervisores e técnicos administrativos). Em termos proporcionais, o número de diretores e supervisores de escolas é maior que o número de professores.

Conforme consta no texto em análise, o processo de definição da *Escola Sarã* como política de currículo para o Município de Cuiabá, foi desencadeado desde 1986, com a realização de um diagnóstico da realidade escolar. Nesse diagnóstico constatou-se a de-

6 A *Escola Sarã* resultou da culminância de discussões desencadeadas no Projeto *Saranzal*, o qual consta como sendo o segundo projeto institucional que antecedeu a definição da política de currículo em análise.

sarticulação entre currículo e realidade escolar, bem como a rigidez dos programas das disciplinas. Na ocasião, a solução encontrada foi dar autonomia às escolas para elaborarem seus currículos. Devido à conjuntura político-partidária, esse encaminhamento foi interrompido em 1989 e retomado em 1993. Desde então, desencadeou-se o Projeto *Reorganização Curricular das Escolas da Rede Municipal de Cuiabá*, uma parceria entre SME e Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. A reestruturação curricular de forma democrática constituiu-se como objetivo deste projeto e, no decorrer da apresentação do processo histórico de definição da *Escola Sarã*, encontra-se um esforço central em evidenciar os processos participativos e coletivos.

No transcorrer do referido Projeto, ocorreu o Fórum de Debates *A Escola Toma a Palavra*, ocasião em que a comunidade escolar foi consultada sobre *a escola que tem e a escola que quer*. A partir desse Fórum, cada escola elaborou um diagnóstico de sua realidade e, em seguida, “[...] professores e equipe técnica foram capacitados quanto à concepção teórica de Educação, Currículo e Áreas do Conhecimento, como suporte necessário para elaborar as propostas curriculares” (CUIABÁ, 1999, p. 13-14).

O Projeto culminou com a proposta de uma organização fundamentada “na Pedagogia Crítica, organizado por Temas Geradores, tendo como princípios a interdisciplinaridade e a globalização [...] com vistas à [...] construção de uma sociedade crítica, justa e solidária” (CUIABÁ, 1999, p. 14).

Em continuidade à política de currículo do Município de Cuiabá, a partir de 1997 começa a elaboração do Projeto *Saranzal*, ocasião em que a SME cria uma comissão composta por técnicos desta Secretaria e representantes das escolas para que, a partir do estudo de propostas curriculares de outros estados e municípios brasileiros que reestruturaram seus currículos, passando de uma organização do tempo por séries para uma organização por *ciclos de formação*, também pensasse essa nova forma de organizar o tempo curricular para as escolas municipais de Cuiabá.

Após alguns seminários organizados pela SME com o propósito de que as escolas conhecessem as experiências de organização curricular por *ciclos de formação*, realizou-se, em 1998, o Fórum do Projeto *Saranzal*, ocasião em que se deliberou por organizar o tempo curricular das escolas municipais não mais por séries e sim por *ciclos de formação*. Um dado posto em destaque para esta decisão foi o quadro de produtividade das escolas do município, pois, no ano de 1997, “dos 40.011 alunos matriculados, 10.699 voltaram a cursar a mesma série em 1998, totalizando uma perda de 356 turmas de 30 alunos” (CUIABÁ, 1999, p. 19). No texto em análise encontra-se a afirmação de que a implantação dos ciclos ocorreu de modo gradual e após avaliação positiva das escolas e da SME.

No texto da *Escola Sarã* publicado em 1999, o Ensino Fundamental encontra-se organizado em três ciclos de formação: o primeiro caracteriza a fase da infância e recebe alunos na faixa etária de 6 a 9 anos; o segundo caracteriza a fase da pré-adolescência e recebe alunos na faixa etária de 9 a 12 anos; e o terceiro caracteriza a fase da adolescência, recebendo alunos de 12 a 15 anos.

Em termos de compreensão do processo de construção do conhecimento dos alunos, a organização do tempo curricular em ciclos é teoricamente fundamentada pelas concepções do desenvolvimento cognitivo de Wallon (sem indicação de data), Piaget (sem indicação de data), Vygotsky (1994) e Feizi (s/d). A partir desses autores defende-se que as escolas devem considerar as diferentes fases e estágios das estruturas cognitivas dos alunos, bem como sua forma peculiar de construção do conhecimento, da relação com outras pessoas e com o mundo exterior, oferecendo oportunidades, experiências significativas e espaços necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades. Compreende-se, assim, que a construção do conhecimento ocorre pela interação sociocultural e que os professores são mediadores na relação aluno/cultura/sociedade.

Embora de modo relacionado à organização do tempo, a organização do conhecimento curricular possui uma fundamentação teórica específica, pautada nas concepções de currículo de Gimeno Sacristán (1988), de Michael Apple (1992) e de Tomaz T. da Silva (1997). Este último autor é citado ao se caracterizar os desafios assinalados pelos paradoxos dos tempos atuais, o primeiro é utilizado para se estabelecer a relação entre currículo e cultura e o segundo para destacar a dimensão política do currículo.

Além desses autores, a *Escola Sarã* também se encontra fundamentada em Karel Kosik (1976), mencionado na definição de realidade e de totalidade, e em Paulo Freire (1970), ao se definir a relação dialógica entre os seres humanos e entre estes, o conhecimento e o mundo. Estes dois autores são situados em uma concepção materialista dialética de conhecimento, de mundo e de educação.

As concepções de educação, de conhecimento e de relação pedagógica de Paulo Freire estiveram presentes desde o primeiro projeto que deu origem à *Escola Sarã*, isto porque, além dos protagonistas desta reforma assumir seus fundamentos teóricos, eles orientaram a organização do conhecimento curricular por temas geradores, originalmente proposta por Freire.

O tema gerador é considerado o eixo condutor do desenvolvimento curricular, acompanhado de uma perspectiva metodológica globalizada e interdisciplinar. O primeiro tem amplo espaço explicativo no texto verbal, sempre fundamentado em Freire (s/d). Muito embora essa predominância das explicações, no momento de explicitação didática do trabalho com o tema, faz-se referência aos momentos de síntese, análise e síntese, os quais são sugeridos pela Pedagogia Histórico-Crítica. Isto ocasiona certa incongruência teórico-metodológica uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica possui uma perspectiva de conhecimento, processo epistemológico e fins da escola significativamente diferente daquela defendida por Paulo Freire.

A questão da globalização possui explicações mais gerais e em um curto espaço do texto, justificando-se por uma formação abrangente, fundamentada na composição *ação-reflexão-ação*, e por considerar algumas ciências sociais como fundamentais na construção do conhecimento, tais como a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia. Todavia, essas explicações não apresentam e nem suscitam uma identificação teórica.

Quanto à interdisciplinaridade, também ocupa pouco espaço do texto e justifica-se com vistas à superação dos limites das disciplinas, da mudança de atitude frente ao processo epistemológico e da necessidade da escola acompanhar e responder aos desafios contemporâneos. Embora não tenha indicação de fundamentação teórica, nessas justificativas identifica-se a perspectiva de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (s/d).

No conjunto de significados e sentidos suscitados pelas concepções, conceitos e categorias teóricas presentes no texto em análise, bem como pelas decisões e encaminhamentos tomados no processo de definição do texto, ele encontra-se pautado na Pedagogia Crítica, destacando-se a preocupação não só com *o quê* e *o como*, mas, fundamentalmente, com *o por quê?* e *o para que?* do currículo escolar. Em suma, pode-se dizer que o contexto do texto da política de currículo em pauta assume, nesse momento, uma postura política de participação e autonomia com vistas à emancipação dos protagonistas do currículo e à construção de uma sociedade justa e igualitária.

## O texto da Escola Sarã publicado no ano 2000: o que mudou?

Em consonância com a decisão metodológica apresentada no início deste texto e em função do significado que as fotos e figuras da *Escola Sarã* podem suscitar, destacam-se, nesta seção, não só as mudanças ocorridas no texto verbal como também nas imagens do texto em análise. Adverte-se que na seção anterior não se abordou a questão das imagens do texto isoladamente, porque se optou por fazê-lo já em relação com o texto publicado em 2000.

Este texto possui 215 (duzentos e quinze) páginas e está organizado da seguinte forma: apresentação, introdução, pressupostos filosóficos, aspectos da prática educativa, programa de qualificação dos docentes, estrutura e infra-estrutura da escola, aspectos das relações no trabalho, considerações finais, bibliografia e anexos. Tem-se, pois, de início, uma diferença básica entre este texto (2000) e o anterior (1999): o aumento no número de páginas. Por meio dessa diferença, pode-se inferir o significado e os sentidos das mudanças.

O aumento no número de páginas, por sua vez, pode ser atribuído à quantidade de fotos – 28 (vinte e oito) na primeira publicação e 59 (cinquenta e nove) na segunda –, assim como ao acréscimo de figuras e à ampliação do texto verbal.

No texto publicado em 1999 encontram-se 18 (dezoito) fotos de alunos e sete de professores. As primeiras apresentam as escolas, os projetos de ensino especiais e os eventos da rede municipal. As segundas apresentam as escolas e ilustram seminários, fóruns e formação continuada.

No texto publicado em 2000 encontram-se 24 (vinte e quatro) fotos de alunos apresentando as escolas e eventos nelas ocorridos. Note-se que a ilustração de projetos pedagógicos especiais, desenvolvidos por escolas municipais, saíram de cena. No mesmo texto, encontram-se, ainda, 14 (quatorze) fotos de professores, ilustrando fó-



runs, seminários e formação continuada. As demais, aproximadamente 50% do total contido neste texto, apresentam as escolas por meio de suas edificações e infra-estrutura. Estas fotos não estavam presentes no primeiro texto publicado. Considerando a relação entre alunos, professores e prédios, bem como a proporção do número de imagens, entende-se que esta mudança sugere que os protagonistas (professores e alunos) com presença no contexto da prática da política de currículo, inicialmente presentes de modo expressivo no contexto do texto, perderam espaço, assumindo, assim, um lugar desfavorável nessa mudança da política de currículo.

Ainda no que diz respeito às imagens, diferentemente do texto publicado em 1999, neste, encontram-se fotos de autoridades públicas, tais como do prefeito e do secretário de educação. Eles passaram a ocupar espaço não somente por via das imagens, mas do próprio texto, afinal, em todo capítulo tem-se uma epígrafe de autoria do secretário de educação e desde o início da proposta este se coloca como protagonista central: “essa escola [Escola Sarã] vem sendo implementada desde 1997, pelo Secretário de Educação [...]” (CUIABÁ, 2000, p. 10). Pode-se dizer, então, que as funções, ou as pessoas que assumiram postos na administração pública ganharam espaço no contexto do texto da política de currículo, nela se posicionando de modo favorável.

Para além da relação entre número de fotos e ocupação de espaço, houve, também, no texto publicado em 2000, o acréscimo de figuras. Estas parecem ter sido inclusas no texto em substituição às fotos de alunos que ilustravam os projetos pedagógicos especiais das escolas municipais, bem como em substituição às imagens que apresentavam algumas situações de formação continuada dos professores, ou seja, no lugar de apresentar tais situações com fotos, passaram a apresentá-las com desenhos. Além dessa provável substituição, houve também o acréscimo de figuras na apresentação dos componentes curriculares, ilustrando, inevitavelmente, a concepção que se tem de cada um desses componentes. Até aí não haveria maiores problemas se não fosse por um elemento caracterizador destas figuras: o estereótipo, que indicam uma visão colonizadora de estudantes – conforme já observado por Oliveira & Miranda (2004) –, e dos professores das áreas de conhecimento nelas representadas.

No que diz respeito ao aumento do texto verbal, vê-se que o texto publicado em 1999 está incluso neste, às vezes com a mesma seqüência de parágrafos, mas com modificações de termos, acréscimo de conceitos e/ou de perspectivas teóricas. Por exemplo, ao se caracterizar o *pensamento crítico*, foi acrescido o termo *reflexivo*. As explicações teóricas do que seja globalização e interdisciplinaridade ganharam espaço no texto. E a gestão democrática, além disso, passou a ter marcas de uma perspectiva prescritiva, pois, se no texto anterior havia uma preocupação em apresentar o processo de elaboração coletiva das decisões curriculares, no texto em análise a gestão democrática é apresentada conforme segue:

Quando se fala em Gestão Democrática, **deve-se entender** como uma nova maneira de administrar colegiadamente a escola. E **é necessário** implementar um novo paradigma com pressupostos, idéias, fundamentos que sustentem e orientem a ação. Também **é imprescindível** compreender o que significa autonomia, descentralização e participação. **É preciso** mudar a mentalidade e a ação, e crer na possibilidade de construção de uma escola nova (CUIABÁ, 2000, p. 16, grifos nossos).

Outros acréscimos que se mostram significativos dizem respeito aos argumentos favoráveis à opção por organizar o tempo curricular por *ciclos de formação*. As justificativas são elaboradas a partir de experiências e de avaliações favoráveis destas pelos professores, conforme segue: “ao final do primeiro ano de trabalho com os ciclos, os educadores elaboram relatórios de suas práticas pedagógicas, evidenciando os resultados de suas experiências (CUIABÁ, 2000, p. 23)”. Em seguida, apresenta-se, textualmente, uma série de pontos positivos como sendo resultantes do trabalho com os *ciclos de formação*. Faz-se referência, ainda, aos seminários realizados pela rede municipal em 1999, visando a discussão das experiências e a escolha pelos *ciclos* e afirma-se que “[...] após essas discussões, os educadores de 26 (vinte e seis) escolas optaram pela implantação dos Ciclos de Formação no ano de 2000 [...]” (CUIABÁ, 2000, p. 25).

As avaliações dos professores também foram utilizadas para justificar as mudanças ocorridas no texto em análise, conforme segue:

No decorrer de um ano da implantação dos Ciclos de Formação, os técnicos da Secretaria, professores e coordenadores das escolas perceberam que **era preciso rever os Referenciais no sentido de torná-los mais abrangentes do ponto de vista pedagógico e mais próximos do trabalho dos educadores** (CUIABÁ, 2000, p. 74, grifos nossos).

No que diz respeito ao eixo condutor do desenvolvimento curricular indicado na publicação de 1999, o tema gerador passa a dividir espaço no novo texto com a Filosofia, na perspectiva da *educação para o pensar*, proposta por Matthew Lipman (1990, 1994 e 1995). Busca-se, textualmente, articular as propostas de Lipman e Freire.

Outro acréscimo, no sentido de dar sustentação a opção pela Pedagogia Crítica, refere-se à inclusão das concepções de Georges Snyders (1993).

Existem outras mudanças com potencial analítico, porém, devido ao recorte estabelecido para esta análise, limitar-se-á àquelas apontadas até o momento.

## O que as mudanças sugerem?

As mudanças destacadas não se restringem à relação entre um texto e outro, mas, embora não se tenha focalizado os três contextos da *Escola Sarã*, tais mudanças,

além de ratificar o caráter cíclico da política de currículo, sugerem que o movimento ocorrido entre os três contextos é também comutativo.

O movimento entre o contexto do texto da *Escola Sarã* e o seu contexto de influência pode ser visualizado em várias situações. Uma delas ocorre quando a comissão responsável pela elaboração do texto inicial da reforma curricular o faz a partir do estudo de reformas de currículo, ocorridas em outros estados e municípios, criando, assim, a possibilidade de relações de poder postas nacionalmente e até em âmbito global se fazerem presentes localmente. O mesmo movimento no sentido global→local pode ocorrer quando os protagonistas, presentes no contexto do texto, o definem referenciando-se em autores estrangeiros, os quais pensam suas concepções e propostas a partir de seu espaço político e geográfico.

Outra situação que caracteriza o movimento entre o contexto do texto e o contexto de influência diz respeito à ocasião em que os encaminhamentos e reformas da política de currículo são suspensos em função da mudança do partido político que estava à frente da gestão do município, assinalando as relações entre projetos políticos de sociedade, práticas ideológicas e reformas de currículo.

Na mesma perspectiva, pode-se indicar a presença, por meio de imagens e textos verbais, de autoridades públicas no contexto do texto. Afinal, essa presença cria possibilidade de um lugar favorável no protagonismo das reformas, com conseqüências proveitosas para seus respectivos partidos e projetos de sociedade.

Quanto ao movimento entre o contexto do texto e o contexto da prática da *Escola Sarã*, ele pode ser visualizado desde o início da elaboração do texto, quando a equipe responsável faz levantamentos na rede de ensino sobre a escola que se tem e a escola que se quer. Pode ser visualizado ainda, quando os argumentos construídos pelos professores a partir do exercício da reforma nas escolas são traduzidos para o texto da política de currículo e utilizados para sua legitimação. Nesse sentido, tanto é verdadeiro dizer que as mudanças ocorridas no texto da reforma são justificadas a partir de reivindicações produzidas no contexto da prática, quanto que os protagonistas presentes no contexto da prática podem fazer-se presentes no contexto do texto por meio de suas reivindicações, assumindo um lugar favorável na política de currículo do município.

Em todo caso, não se pode afirmar que o sentido das mudanças ocorridas no contexto do texto sejam, necessariamente, prejudicial aos propósitos iniciais da política de currículo, caracterizando, assim, uma *contra-reforma* (GOODSON, 1999). As mudanças advindas com o tempo resultam mais dos confrontos de interesses políticos e de negociações entre os diferentes protagonistas da referida política do que de algo inevitável ou definido *de fora*. Por isso, seus sentidos não são únicos ou irreversíveis, são conjunturais e, sejam quais forem, podem ser empregados, ou não, em benefício dos objetivos iniciais da reforma. Também é possível dizer que a mudança dos propósitos iniciais pode, paradoxalmente, ser potencializadora de uma política de currículo crítica, com perspectiva de emancipação de seus protagonistas e de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## Referências

- BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BARRETO, Elba. S. S. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do Ensino Fundamental no Brasil**. Campinas: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BOWE, Richard; BALL, S. **Reforming Education & Changing Scholls: Case Studies in Policy Sociology**. London, New York: Routledge, 1992.
- CUIABÁ, MT. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sará – Um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá**, 1999.
- CUIABÁ, MT. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sará - Cuiabá nos ciclos de formação**, 2000.
- DADOS DEMOGRÁFICOS. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/tendenciasdemograficas/indicadoresmunicipais>>. Acesso em: maio 2007.
- GOODSON, Ivor. A Crise da Mudança Curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz H. (Org). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26 maio/ago. 2004, p. 109-118.
- \_\_\_\_\_. Integração e Disciplinas nas Políticas de currículo. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. (Orgs). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira e Marin. 2006.
- OLIVEIRA, Ozerina V. **O Processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de umaluta cultural**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Riode Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- \_\_\_\_\_; MIRANDA, C. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sará**. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 2004, n. 25. p. 67-81.

Recebimento em:	25/08/2007
Aceite em:	25/10/2007