

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO EM RIBEIRÃO
CASALHEIRA – MT (1969 A 2000): DIFERENTES ATORES, CONTEXTOS E
ARENAS DE UMA LUTA CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Autora: Ozerina Victor de oliveira

Orientadora: Prof^a Dr^a Elizabeth
Fernandes Macedo

Rio de Janeiro – RJ

Abril/2006

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO EM RIBEIRÃO
CASALHEIRA – MT (1969 A 2000): DIFERENTES ATORES, CONTEXTOS E
ARENAS DE UMA LUTA CULTURAL**

Autora: Ozerina Victor de Oliveira

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elizabeth Fernandes Macedo

Rio de Janeiro – RJ

Abril/2006

ii

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação

Tese

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO EM RIBEIRÃO
CASCALHEIRA – MT (1969 A 2000): DIFERENTES ATORES, CONTEXTOS E
ARENAS DE UMA LUTA CULTURAL**

Elaborada por:

OZERINA VICTOR DE OLIVEIRA

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª.: Elizabeth Fernades de Macedo – UERJ

Prof^ª. Dr^ª.: Jorcelina Elisabeth Fernandes – UFMT

Prof. Dr.: Alfredo Veiga Neto – UFRS/ULBRA

Prof^ª. Dr^ª.: Alice Ribeiro Casimiro Lopes – UERJ

Prof^ª. Dr^ª.: Nilda Guimarães Alves – UERJ

Rio de Janeiro, 17 de abril de 2006

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza*

*Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido [...]*

Ivan Lins, daquilo que eu sei

RESUMO

Esta tese analisa a produção de políticas de currículo em realidades históricas específicas, delimitando o estudo em torno da política de currículo do município de Ribeirão Cascalheira – MT –, nas três últimas décadas do século XX. A delimitação ocorreu devido a possíveis movimentos de construção de novas hegemonias, por parte de protagonistas sociais, implicados na luta de posseiros por educação escolar e pela posse da terra. O objetivo é elucidar o processo de produção dessa política de currículo, destacando os recursos de construção de novas hegemonias, com o propósito de contribuir com avanços teórico-práticos no campo do currículo e com a luta por democratização da educação escolar inscrita em reformas curriculares. Discute-se esta política a partir dos estudos que dão centralidade à cultura no campo do currículo, definindo-a como política cultural, como um processo cíclico de produção, seleção, ordenamento e distribuição de valores, significados e conhecimentos nos currículos escolares, envolvendo um conjunto de diferentes contextos, textos e arenas de ação, todos inter-relacionados entre si. Em coerência com essa definição, faz-se um esforço de deslocamento teórico-metodológico no sentido da centralidade da cultura na análise da política de currículo. O deslocamento é realizado a partir das contribuições da teorização pós-colonial, da noção de sertão e de pesquisas sobre política de currículo já realizadas, configurando um conjunto de noções, como geografia imaginativa, tempo intervalar, hibridismo e ambivalência. O resultado da análise indica que o processo da política de currículo em Ribeirão Cascalheira teve sua gênese marcada pela condição colonial do lugar e da identidade dos protagonistas dessa política de currículo. Identificam-se como protagonistas, os posseiros, a Prelazia de São Félix do Araguaia, os colonos sulistas, os latifundiários e o Estado. Na análise, destaca-se a existência de dois movimentos: a) um, marcado pela construção de relações de poder mais coerentes com os interesses e necessidades de grupos sociais, desfavoravelmente posicionados, movimento permeado por uma racionalidade mais potencializadora na seleção, ordenamento e produção de valores, significados e conhecimentos escolares; b) outro, de manutenção das relações de poder, com uma prática cultural caracterizada pela burocracia executiva do Estado e pela lógica da racionalidade técnica, permeando os diferentes textos e contextos da política de currículo, bem como a seleção, o ordenamento e a produção dos valores, significados e conhecimentos escolares. Ao final, considera-se que os dois movimentos permearam todo o processo da política de currículo analisada, ora em posição mais favorável, ora menos. Dessa permanência, destaca-se a disseminação da racionalidade mais potencializadora de uma política de currículo com perspectiva de construção de novas hegemonias. A disseminação ocorre por um movimento do local para o global e através de diferentes arenas de ação. Destaca-se, ainda, a condição colonial da política de currículo analisada, condição inscrita sob formas híbridas e ambivalentes.

PALAVRAS-CHAVE: política de currículo, pós-colonialismo e cultura.

ABSTRACT

This theory analyses the curriculum production in specific historical realities, delimiting the study over curriculum policies in the municipal district of Ribeirão Cascalheira – MT, in the last three decades of century XX. The delimitation happened due to possible movements of constructing new hegemonies, by social protagonists, implicated in the leaseholding's fight by school education and land ownership. The objective is to elucidate the curriculum policies production process, detaching the construction resources of new hegemonies, proposing the construction of theoretical-practical progresses in curriculum field and with the fight for democratization, involved in curriculum reformation. This policy is discussed starting from the studies that centralize the curriculum field culture, defining it like cultural policy, as a cyclical process of production, selection, order and values distribution, meanings and knowledge in the school curriculum, involving a group of different context, texts and action arenas, all interrelated amongst themselves. In coherence with that definition, it is made an effort of theoretical-methodological displacement in the sense of centralizing the culture in the analysis of the curriculum policies. Displacement accomplished starting from the contributions of the postcolonial theorizing, of the interior notion and researches about curriculum policies already accomplished, configuring a group of notions as imaginative geography, time interval crack, hybrid and ambivalence. The analysis result indicates that the process of curriculum policies in Ribeirão Cascalheira had its genesis placed by the colonial condition and the protagonists' identity of curriculum policies. Are identified, as protagonists, leaseholding, the Prelacy of São Felix do Araguaia, the southern settlers, the landowners and the State. In the analysis, two movements are highlighted: a) one, marked by the construction of power relationships according to interests and needs of social groups, unfavorably, positioned, movement permeated by a more potential rationality in the selection, order and production values, meanings and school knowledge; b) other, of power relationships maintenance, with a cultural practice characterized by the State executive bureaucracy and the technical rationality logic, permeating the different curriculum policies texts and contexts of, as well as, the selection, the order and the production values, meanings and school knowledge. At the end, we consider that those two movements permeated the whole process of the curriculum policies analyzed, sometimes in more favorable position, not so. Of that permanence, highlight the spread of a more potential rationality of a curriculum policies with new hegemonies construction perspective. The spread happens from a local to a global movement and through different action arenas. Still highlight the colonial condition of the analyzed curriculum policy, condition enrolled under hybrid and ambivalent forms.

KEYWORDS: Curriculum policy, postcolonialism and culture

DEDICO ESTA TESE

Aos posseiros e a todos os povos do sertão, que lutaram e continuam a lutar pelo acesso à educação escolar e pela produção de currículos menos colonialistas.

A todos os professores que, acreditando ou não na possibilidade de currículos substantivamente democráticos, lutam, cotidianamente, para sua efetivação, compondo sua prática cultural por meio de pequenos gestos e atitudes, dignos de permanecerem na memória daqueles com os quais convivem.

A todos aqueles que, de diferentes formas, me ajudaram a conduzir esta pesquisa de modo instigante, prazeroso e produtivo, especialmente àqueles que me concederam documentos, informações e histórias de vida.

À Prelazia de São Félix do Araguaia, encarnada em tantos protagonistas sociais, por tudo que fez e continua a fazer pelos povos do sertão, por disseminar sua indignação contra a injustiça e seu ímpeto de luta e de construção do reino do céu aqui na terra.

SOU GRATA

Á CAPES e á UFMT, por subsidiarem meu afastamento para qualificação.

Ao Departamento de Ensino e Organização Escolar, nas pessoas de meus colegas, os quais assumiram mais trabalho para que eu pudesse dedicar-me, exclusivamente, a esta pesquisa.

Ás minhas amigas, que me proporcionaram, juntamente com a maturidade intelectual, o amadurecimento como pessoas humana.

Á minha família, pelos gestos de apoio, mesmo diante de minhas ausências e omissões.

A todos que, sem ter noção da magnitude de seus pequenos gestos, garantiram a realização desta pesquisa.

Á banca examinadora, pelos questionamentos, desafios e sugestões que tanto contribuíram para minha maturidade intelectual e para a qualidade desta tese.

Especialmente, à Elizabeth Fernandes Macedo, por me proporcionar desafios, situações e condições potencializadoras, no convívio com o grupo de pesquisa e na orientação desta tese; por compartilhar dúvidas e conhecimentos; enfim, pela capacidade de tornar tudo mais fácil e mais belo.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADEVA – Associação de Desenvolvimento do Vale do Araguaia.
ANPED - Associação nacional de pesquisadores da Educação.
CAMIAR – Cooperativa agrícola Mista do Araguaia.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base.
CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.
CEPIS – Centro de Educação Popular no Instituto *Sedes Sapientiae*.
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CONEd – Congresso Nacional de Educação.
FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação.
GQT – Gestão de Qualidade Total.
GSV – Grande Sertão: Veredas.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IE – Instituto de Educação.
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais.
ISER – Instituto de Estudos de Religião do Rio de Janeiro.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação.
MIRAD – Ministério da Reforma Agrária e Desenvolvimento.
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MT – Mato Grosso.
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar.
PFL – Partido da Frente Liberal.
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PRODEAGRO – Programa de Desenvolvimento da Agropecuária.
PT – Partido dos Trabalhadores.
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública.

SMERC – Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Cascalheira.

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia.

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais da Educação.

UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de Ocupação de Terras da Amazônia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cópia de imagem que focaliza a zona urbana do município de Ribeirão Cascalheira.

Figura 2 – Mapa de Mato Grosso, limites dos municípios e regiões do Araguaia.

Figura 3 - Mapa do Brasil, limites dos Estados.

Figura 4 – Mapa de Mato Grosso.

Figura 5 - Entrada do Município de Ribeira Cascalheira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 . 1 - Problematizando as políticas de currículo	22
1 . 2 - Delimitando a política de currículo como objeto de estudo	25
1 . 3 - Situando a relevância da pesquisa em política de currículo	31
2 – A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO EM UM ESTUDO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO	38
2 . 1 - Definição de política de currículo	38
2 . 2 - O local da cultura no campo do currículo	46
2 . 3 - Contribuições da teorização pós-colonial	56
2 . 4 - A noção de sertão de João Guimarães Rosa: um exercício da centralidade da cultura	63
2 . 5 - Estudos de políticas de currículo no Brasil: abordagens teórico-metodológicas ..	72
2.5.1 - Estudos com tendência à centralidade na esfera econômica: características e contribuições.....	75
2.5.2 - Estudos com tendência à centralidade na esfera política: características e contribuições.....	84
2.5.3 - Estudos com tendência à centralidade na esfera cultural: características e contribuições.....	92
2 . 6 - Implicações da opção teórico-metodológica	103
2.6.1 - Estado, sociedade civil, hegemonia e guerra de posições: noções que potencializam a pesquisa da política de currículo como política cultural	108
3 – O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO EM RIBEIRÃO CASCALHEIRA	114
3 . 1 – A gênese da luta cultural na política de currículo – fortes conexões, tênues fronteiras	120
3.1.1 – A identificação dos posseiros como protagonistas da política de currículo e sua condição colonial	121
3.1.2 - A identificação da Prelazia de São Félix do Araguaia como protagonista da política de currículo e sua condição colonial	133
3.1.3 – A política de currículo e seus enclaves culturais.....	154
3.1.3.1 - O lugar do Estado ditador e de latifundiários na política de currículo.....	157
3.1.3.2 - O lugar de posseiros e da Prelazia na política de currículo.....	162
3 . 2 – A diferenciação na luta cultural – a presença de um novo grupo sócio-cultural, a mudança nas arenas de ação da política de currículo e sua conformação nas estruturas de poder constituídas	182

3.2.1 - A identificação dos colonos como protagonistas da política de currículo e sua condição colonial.....	182
3.2.2 - A política de currículo e seus enclaves culturais.....	191
3 . 3 – Práticas culturais de invisibilidade, hibridismo e dispersão da luta cultural: a ambivalência da condição colonial da política de currículo	213
3.3.1 – Estado e mudanças nas arenas de ação: a permanência de práticas culturais potencializadoras	214
3.3.2 – Estado, burocracia, racionalidade técnica, construtivismo e multiplicidade de ações: práticas culturais de invisibilidade da política de currículo	226
3.3.3 – Algumas considerações sobre o processo da política de currículo exposta neste período	245
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS	254

INTRODUÇÃO

Olhar a realidade a partir da educação remete aos desafios postos pela complexidade do tempo presente. Um dos sinais desse tempo aponta para a ambivalência entre a pequenez da condição existencial de cada educador e a magnitude dos projetos de democratização da educação escolar, que ainda estão por se realizar. A desconfiança de que não se vivencia essa condição existencial individual e isoladamente, encoraja ao exercício de se galgar obstáculos e se empreender esforços rumo à elucidação dos referidos projetos.

Nesse mesmo tempo, olhar os desafios postos para a educação, a partir do campo do currículo, remete, por sua vez, à diversidade de projetos e ações que caracterizam o contexto educacional no Brasil. Em tal contexto, destaca-se a existência de reformas curriculares e as possíveis mediações entre a luta por democratização da educação escolar e os avanços teóricos produzidos no interior do campo do currículo.

Nesta tese, defende-se que um dos caminhos por onde se estabelece essa mediação é o da produção histórica das políticas de currículo. Por isso, a pesquisa que ora se apresenta coloca em questão a complexidade do processo de produção de políticas de currículo, entendendo que a elucidação desse processo pode contribuir com avanços em termos teórico-práticos, tanto para o campo do currículo quanto para a luta por democratização inscrita em reformas curriculares.

A questão em pauta deu origem ao objetivo desta pesquisa, que é analisar o processo de produção de uma política de currículo em uma realidade histórica específica, destacando-se os recursos estratégicos de subversão, utilizados por protagonistas sociais, desfavoravelmente posicionados, com vistas à construção de novas hegemonias. Pretende-se, enfim, dar visibilidade à história de possíveis movimentos de construção de novas hegemonias, na perspectiva de trazer contribuições ao fortalecimento de movimentos semelhantes em diferentes espaços históricos.

No desenvolvimento desta pesquisa, ao se analisar estudos da política de currículo já realizados, reconhecem-se avanços no sentido de se evidenciarem os condicionantes sociais e econômicos dessas políticas. No entanto, observa-se também a existência de abordagens metodológicas de pesquisa, que destacam, predominantemente, a força de dimensões geopolíticas globais sobre as locais, bem como as relações hegemônicas nas políticas de currículo.

Nesta tese, acredita-se não só na possibilidade, como também na necessidade de ir além dessa abordagem metodológica, num esforço de deslocamento teórico-metodológico do global para o local, do econômico para o cultural e das forças hegemônicas para aquelas que visam construir novas hegemonias. Entende-se, inclusive, que esse deslocamento vai ao encontro do desafio de se colocar a condição histórica das políticas de currículo de modo mais coetâneo.

Reconhece-se, ainda, que esse deslocamento não está posto somente para o campo do currículo, já tendo sido empreendido por outros campos de conhecimento. Tendo isso em vista, no desenvolvimento desta pesquisa, levam-se em conta, numa perspectiva interdisciplinar, as contribuições de estudos que já tenham exercitado o referido deslocamento teórico-metodológico. Tais contribuições se encontram configuradas nos estudos pós-coloniais, destacando-se, como contribuição nuclear, a centralidade da cultura na análise de tudo aquilo que é do social.

Um dos primeiros efeitos da centralidade da cultura na análise de políticas de currículo implica em concebê-la como política cultural. Nessa perspectiva, a política de currículo é uma política cultural porque compõe um processo cíclico de produção, seleção, ordenamento e distribuição de valores, significados e conhecimentos nos currículos do sistema educacional, um processo desencadeado por diferentes protagonistas, em diferentes arenas de ação e permeado por seus projetos sociais e práticas culturais, envolvendo conflitos, tensões e negociações.

Essa concepção de política de currículo vem configurar o pressuposto básico, a partir do qual se realiza a pesquisa que ora se apresenta; e o deslocamento teórico-metodológico, por sua vez, representa o modo pelo qual ela é desenvolvida.

A apresentação desta pesquisa se confronta com as diferenças entre o processo de investigação e o de exposição. O primeiro é sempre reversível, repleto de pontos inexplicáveis, de movimentos transversais e de uma racionalidade nada linear. Já o segundo, demanda uma seqüência concatenada de idéias, com a linearidade peculiar do texto escrito, e nada coincidente com o processo de investigação. Por isso, adverte-se que as situações que aparentam ser repetitivas ou retroativas, nada mais são do que o amálgama entre processo de investigação e processo de exposição; de introspecção analítica e socialização de conhecimentos; e de aproximação e distanciamento do objeto de estudo. Compara-se este exercício de exposição ao da memória, pois, conforme sugere Rosa (1986, p. 92), *a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e*

sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância.

Nesse sentido, desde a primeira parte desta tese, cada seção que se sucede é uma seqüência de aproximações analíticas rumo ao objeto delimitado para estudo, ou seja, cada parte da tese é um momento de aproximação do processo de produção de uma política de currículo em uma realidade histórica específica.

A tese encontra-se organizada em três momentos principais. A primeira parte consiste na exposição da problemática, na delimitação do objeto de estudo e na justificativa da pesquisa. Pretende-se uma estreita relação entre problemática e trajetória de pesquisa de quem investiga, entre os desafios postos na problemática e a delimitação do objeto, bem como entre esta delimitação e o momento em que o campo do currículo se encontra.

Para tomar a política de currículo como objeto de estudo, considerou-se a existência de intervenções no currículo escolar; a existência explícita de conflitos e tensões entre diferentes projetos sociais e o indicativo de novas hegemonias nesse processo de intervenção. A identificação desse conjunto de fatores, em uma realidade histórica específica, foi proporcionada pela atividade profissional em uma instituição formadora de professores e confluuiu para um momento da luta por educação escolar, em um município do Estado de Mato Grosso, denominado Ribeirão Cascalheira.

Nesse município, nas três últimas décadas do século XX, a luta pela educação escolar foi empreendida em um contexto para o qual convergem projetos sociais e práticas culturais diferentes, com pólos de conflitos e/ou forças divergentes.

Todo esse quadro sugere a existência de um processo, não somente de confluência de diferentes práticas culturais para o currículo da escola pública, como também de confronto entre elas. Acredita-se, assim, que esse lugar abrigue, explicitamente, um conjunto de interesses e forças, não só diferentes como também divergentes, em torno do currículo. Isto, por sua vez, apresenta a possibilidade da existência de uma política de currículo com perspectiva de construção de novas hegemonias e, conseqüentemente, se apresenta como um ambiente propício para se apreender o processo de produção de políticas de currículo com essa mesma perspectiva. Com essa compreensão, delimitou-se a pesquisa, ora apresentada, em torno da política de currículo para o ensino fundamental público de Ribeirão Cascalheira, constituída nas três últimas décadas do século XX.

A segunda parte da tese consiste na apresentação do momento de construção do referencial teórico e metodológico, na expectativa de se abrir possibilidades de maior

aproximação do objeto de estudo e de promover a coerência frente ao objetivo proposto. O referencial teórico-metodológico é entendido de modo articulado, sem fronteiras nítidas entre objeto de estudo, referencial teórico e metodologia de pesquisa. Enfim, é entendido como algo potencializador – nunca auto-suficiente – da leitura e das sucessivas aproximações do objeto de estudo: o processo de produção da política de currículo do município de Ribeirão Cascalheira.

Em decorrência dessa compreensão, neste segundo momento da tese, apresenta-se uma concepção de política de currículo como política cultural, constituída por um processo cíclico, que envolve diferentes textos e contextos. Entre estes, destacam-se, como componentes básicos das políticas de currículo, o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática. Apresenta-se ainda uma abordagem teórico-metodológica que possibilita a visibilidade da força de dimensões geopolíticas locais e a viabilidade de se focalizar o poder de novas hegemonias nas políticas de currículo.

Na definição do que se entende por política de currículo, faz-se uma revisão das concepções de Gimeno Sacristán (1998) e Suárez (1995) à luz dos estudos de Ball (1997, 1998), Bowe & Ball (1992) e Lopes (2004). Esta revisão indica os limites das concepções de política de currículo dos dois primeiros autores e as possibilidades criadas pelo modo em que os demais concebem a política de currículo: a política de currículo entendida como política cultural e o reconhecimento do seu processo cíclico, concepção considerada potencializadora, porque, fundamentalmente, dá visibilidade ao processo de produção da política de currículo.

A concepção a que se chega aponta para a necessidade de se dar centralidade à cultura nos estudos de política de currículo, requerendo uma incursão teórica no próprio campo, na perspectiva de se definir o lugar da cultura em tal campo. Para tanto, recorre-se aos estudos de Costa (1999), Fleuri (2002), Giroux (2003), Macedo (2004), Moreira (2001) e Veiga-Neto (2003).

Nessa incursão teórica, nota-se que a centralidade da cultura no campo do currículo e a concepção de política de currículo como política cultural são construídas a partir das contribuições da teorização pós-colonial¹, o que demandou uma nova incursão teórica.

¹ Não se considera a discussão sobre o prefixo “pós” como uma ninharia semântica, conforme algumas posições sobre discussões de termos colocam. Também se entende que os diferentes usos de palavras iguais não carregam, necessariamente, o mesmo significado. Defende-se assim, que o significado não está eternamente preso à palavra original, mas pode ser desarticulado e rearticulado de acordo com seus textos e contextos. Por isso, mesmo reconhecendo-se a validade da crítica de Veiga-Netto (2004) para o caráter fronteiro, polarizado, a-histórico e apocalíptico de alguns usos do prefixo “pós”, tão em voga enquanto um dos jargões de nossos tempos, se mantém o termo pós-colonial por entender que, nesse caso, conforme Hall (2003), já houve uma identificação e assimilação das possíveis críticas ao significado do referido prefixo.

Ainda compondo o segundo momento de aproximação do objeto de estudo, encontra-se a apresentação de um conjunto de noções, que configuram as categorias analíticas da pesquisa que ora se apresenta.

Na presente tese, recorre-se à teorização pós-colonial, considerando-a uma questão, ou seja, algo que caracteriza o pós-colonial como uma abordagem epistemológica e como uma postura política, compondo um conjunto, a partir do qual se pode construir categorias analíticas para estudar uma situação específica de política de currículo, entendida como política cultural.

Na caracterização da teorização pós-colonial, levam-se em conta as obras de Bhabha (2003), Hall (1997, 2003), Said (1978), Santos (2002), Santos & Avritzer (2002), Santos & Nunes (2003) e Spivak (1994).

A partir dessas obras, é possível dizer que o conjunto de conhecimentos que caracteriza a questão pós-colonial não deixa inventário nítido. Assim sendo, nesta tese, assimilam-se algumas noções que respondem à problemática exposta na pesquisa que ora se apresenta, ou seja, que construam um espaço a partir do qual seja possível visualizar o processo de produção da política de currículo em uma realidade histórica específica, entendida como uma política cultural e na perspectiva de construção de novas hegemonias. A configuração desse espaço abrange a noção de hibridismo, de ambivalência da lógica geopolítica, da temporalidade intervalar e do significado político dos estudos pós-coloniais.

Nas interfaces entre o objeto de estudo e o referencial teórico-metodológico, tornou-se imperativo, ao mesmo tempo, um exercício de análise que dê centralidade à cultura e à realização de uma localização geopolítica do objeto de estudo. Nessa perspectiva, recorre-se à noção de sertão, de Rosa (1986), como potencializadora da análise da política de currículo delimitada como objeto de estudo, porque dá visibilidade à lógica de funcionamento do sertão.

Ainda compondo a construção teórico-metodológica, tornou-se imprescindível uma revisão bibliográfica de estudos de política de currículo, na perspectiva de localização da pesquisa ora apresentada no campo do currículo e de incorporação dos esforços já galgados, no sentido de dar centralidade à cultura nas análises de políticas de currículo. Nesta revisão, identificam-se aquelas teses e dissertações que dão centralidade à economia em suas análises, aquelas que dão centralidade à política e aquelas que dão centralidade à cultura. Num exercício de caracterização e apontamento das contribuições de cada uma, conclui-se pela potencialidade presente naquelas que dão centralidade à cultura, enxergando nelas, em

especial, decisões metodológicas coerentes com a concepção de política de currículo aqui defendida e com o deslocamento metodológico pretendido.

Esta revisão bibliográfica trouxe, por sua vez, a problematização do lugar do Estado nas políticas de currículo e da utilização dele como categoria de análise presente nos estudos dessas políticas. A problematização solicitou, por sua vez, uma incursão sobre uma concepção de Estado mais potencializadora do objetivo pretendido, tanto no que diz respeito à centralidade da cultura na análise, quanto à visibilidade de novas hegemonias na política de currículo. Na definição da concepção de Estado, que embasa a análise da política de currículo em pauta, destacam-se as noções de sociedade civil, de hegemonia e de guerra de posições, definidas a partir da teorização pós-colonial e da tradição gramsciana de análise social.

A terceira parte da tese consiste na apresentação do momento mais significativo na aproximação do objeto de estudo: a análise do processo de produção da política de currículo de Ribeirão Cascalheira, apreendido nesta pesquisa.

A referida análise foi precedida por uma série de procedimentos na coleta dos dados empíricos em diversas fontes, entendendo-se que as fontes e os procedimentos de coleta de dados estão, estreitamente, relacionados ao objeto de estudo e à própria opção teórico-metodológica.

A partir dos aspectos considerados na abordagem teórico-metodológica e na delimitação do objeto de estudo, mais especificamente pelo período de tempo delimitado – três décadas passadas –, uma das fontes consideradas para se apreender o movimento de construção da política de currículo consiste na fonte oral. Entende-se que esta se encontra constituída pelos protagonistas sociais, que tomaram decisões e desencadearam práticas de significação sobre o que deveria ser e sobre o que foi trabalhado nas escolas durante este período de tempo. Esses protagonistas sociais são considerados, nesta tese, como atores da política de currículo.

O conjunto desses protagonistas encontra-se formado por líderes de movimentos populares e outras organizações; educadores ligados à Igreja Católica, que, lá, atuaram em movimentos de educação popular; professores da rede pública municipal, que tiveram a formação/qualificação realizada no Município durante as três décadas, e/ou que tenham trabalhado durante o mesmo período; pessoas de instituições formadoras de professores, que atuaram em programas de formação inicial e/ou continuada nessas três décadas e representantes de órgãos oficiais de ensino, que estiveram envolvidos com os cursos de

formação/qualificação dos professores e/ou com mecanismos de intervenção nas escolas. No acesso a essa fonte de dados, recorre-se à entrevista como um procedimento de pesquisa.

Outra fonte de dados considerada nesta tese é a documentação oficial ou não, levando-se em conta as instituições, cujos protagonistas da política de currículo estiveram engajados ou, simplesmente, desenvolveram seus trabalhos. As instituições privilegiadas para a coleta de dados documentais são a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Cascalheira, a Igreja Católica do mesmo município e a Prelazia de São Félix do Araguaia. São considerados, ainda, os documentos obtidos através de protagonistas da política de currículo, entrevistados para fins desta pesquisa.

Tendo em vista as fontes consideradas, realizou-se uma pesquisa de campo com procedimentos de coleta de dados constituídos pelo estudo documental e pelas entrevistas. Primeiro, desencadeou-se o estudo documental. A partir de então, com a identificação dos atores centrais nas decisões curriculares e na correlação de forças entre diferentes interesses, já num nível específico de aproximação do objeto de estudo, chegou-se ao universo de atores a serem entrevistados. As entrevistas ocorreram sob a orientação de um roteiro aberto, construído a partir das informações obtidas nos documentos e da aproximação atingida. Por conseguinte, neste momento, já se leva em conta um nível de análise.

A sistematização da análise veio requerer a periodização do tempo delimitado, periodização que foi definida seguindo-se o *cronômetro interno* do processo da política de currículo delimitada para a pesquisa e os exercícios de periodização já realizados por outros estudos sobre a luta local por educação. Desse modo, chegou-se a três períodos.

O primeiro mostra que a existência de escolas públicas e a definição de seus currículos estavam conectadas ao movimento local de luta pela posse da terra por parte de posseiros, com apoio da Prelazia de São Félix do Araguaia – MT. Essa luta expressava-se na busca de justiça e de escolarização dos trabalhadores/posseiros. As ações que configuraram a luta por escolarização são entendidas, nesta pesquisa, como prática cultural, com peculiaridades locais e como um movimento que sugere a construção de uma nova hegemonia.

A exposição do primeiro período diz respeito à gênese da luta cultural, com identificação de protagonistas, de sua condição colonial e dos enclaves culturais que caracterizam a política de currículo do início da década de 70 ao início da década de 80.

O segundo período é caracterizado pela manutenção/transformação das escolas e de seus currículos em função do confronto entre diferentes grupos sócio-culturais, e do poder exercido pelos posseiros e pela Prelazia em espaços institucionalizados. Nesse período, há

uma reconfiguração das relações de poder locais, desencadeada, fundamentalmente, pela convergência de práticas culturais, vindo a redefinir, assim, a política de currículo existente no município. Em tal redefinição, encontram-se indicativos de fortalecimento de protagonistas sociais mais conservadores e do posicionamento favorável de suas práticas culturais, as quais desencadearam um processo de “neutralidade” da política de currículo.

Do segundo período, expõe-se um movimento de diferenciação na luta cultural a partir da existência de um novo protagonista da política de currículo, bem como, do fortalecimento de práticas culturais e projetos sociais hegemônicos, abarcando o início da década de 80 até o início da década de 90.

O terceiro e último período é entendido como decorrente de confrontos, vitórias, derrotas e negociações entre os diferentes protagonistas da política de currículo, desencadeados nos períodos anteriores, envolvendo diferentes arenas de ação e a permanência dos protagonistas por constantes rearticulações de posição. Nesse período, há uma maior complexidade nas relações de poder de um modo geral e, mais especificamente, nos conflitos culturais. Esta complexidade é, caracterizada pela dificuldade de identificação dos grupos sócio-culturais e pela diversidade de intervenções no currículo das escolas do município de Ribeirão Cascalheira. Nele, identifica-se a manutenção, tanto da presença de grupos e práticas culturais hegemônicas quanto de grupos e práticas culturais que sugerem novas hegemonias.

Na exposição do terceiro período, explicita-se a manutenção e o aprofundamento da “neutralidade” do currículo escolar, bem como uma dispersão da luta cultural empreendida, em especial, por protagonistas que sugerem a construção de uma nova hegemonia.

Na análise desse processo, destaca-se a existência de dois movimentos das forças presentes nas práticas culturais, que configuram a política de currículo de Ribeirão Cascalheira, nas três últimas décadas do século XX. Um movimento marcado pela construção de relações de poder, mais coerentes com os interesses e necessidades de grupos socialmente posicionados de modo desfavorável. Esse movimento é permeado por relações democráticas, na constituição dos diferentes textos e contextos da política de currículo e por uma racionalidade mais potencializadora na seleção, ordenamento e produção de valores, significados e conhecimentos escolares.

O outro movimento é de manutenção das relações de poder, com uma prática cultural caracterizada pela burocracia executiva do Estado, restritivamente considerado, e pela lógica da racionalidade técnica permeando os diferentes textos e contextos da política de currículo,

bem como a seleção, o ordenamento e a produção dos valores, significados e conhecimentos escolares.

Ao final da tese, considera-se que os dois movimentos permearam todo o processo da política de currículo analisada, ora em posição mais favorável ora menos favorável. Dessa permanência, destaca-se a disseminação da racionalidade mais potencializadora de uma política de currículo, com perspectiva de construção de novas hegemonias. A disseminação ocorre por um movimento do local para o global e através de diferentes arenas de ação. Destaca-se, ainda, a condição colonial da identidade da política de currículo analisada, condição inscrita sob características híbridas e ambivalentes.

1 – A POLÍTICA DE CURRÍCULO COMO OBJETO DE ESTUDO E SEU CONTEXTO DE DELIMITAÇÃO

Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo. (ROSA, 1986, p. 291)

Nesta parte da tese, o propósito é apresentar a trajetória de delimitação do objeto de estudo, num movimento que abarca desde as pesquisas por mim realizadas, passa pelos desafios postos pelo lugar em que me encontro profissionalmente, até as questões postas pelo próprio campo de estudo onde me situo, o campo do currículo.

Nesse ínterim, houve a necessidade de se fazer um histórico dos limites espaciais, da (re)configuração da geografia política do município de Ribeirão Cascalheira, incluindo dados sobre o município.

Devido às imbricações entre a trajetória pessoal e a delimitação do objeto de estudo, a opção, na redação desta parte da tese, foi pela primeira pessoa do singular. Respeitando, mais uma vez, o processo de proximidade e distanciamento que requer uma pesquisa, esta forma de redação ficará restrita a esta parte; as demais estão escritas no impessoal.

1.1 - Problematizando as políticas de currículo

Há algum tempo, procuro estudar algumas questões relacionadas ao currículo escolar, particularmente as que dizem respeito às proposições e práticas que o concebem com vistas à socialização de conhecimentos junto a grupos socialmente excluídos, ou seja, às proposições e práticas curriculares que têm uma perspectiva crítica.

Fundamentando-me no que Horkheimer (1975) define por teoria crítica, entendo que as proposições e práticas de currículo concebidas como críticas, conforme consta em Oliveira (1997), são aquelas que possuem objetivos, meios e práticas, com vistas à construção de uma nova hegemonia, aquelas que, tendo apreendido a realidade educacional em suas relações com a vida social, traçam objetivos emancipatórios, definem meios, realizam práticas de transformação da educação com esperanças de transformação social.

Como corolário dos estudos por mim já realizados, entendo que existem limites para a efetivação de propostas curriculares com perspectivas críticas, mas também, contraditoriamente, existem possibilidades e, principalmente, necessidade de efetivá-las, e é

nessa necessidade e nas suas possibilidades que devemos concentrar nossos esforços. Entendo, também, que, nas práticas curriculares dos professores, existem, ao mesmo tempo e na mesma relação, momentos de reprodução e, antagonicamente, de resistência, ou seja, momentos em que os professores se contrapõem e subvertem os processos reprodutivos. Entendo ainda que seja de fundamental relevância a compreensão do currículo como uma construção histórica politicamente negociada, e que a predominância de conhecimentos, valores e hábitos favoráveis a determinados grupos sociais em currículos de escolas públicas, concomitantemente à desqualificação de conhecimentos, valores e ações das crianças que a freqüentam, têm servido à exclusão dessas, daquelas escolas. Todo esse aprendizado tem reforçado a defesa da necessidade e da possibilidade de se pensar e se efetivar currículos social e culturalmente justos, visando à construção de uma *nova hegemonia*².

Muito embora eu tenha defendido essa perspectiva teórica, não tenho obtido o resultado esperado, quando discuto esses aprendizados com os estudantes³ dos cursos de Pedagogia, nos quais tenho atuado como docente, e com professores de escolas da rede pública de ensino, onde tenho desenvolvido projetos de extensão⁴. Grande parte destes professores demonstra, através de depoimentos, não acreditar que os currículos possam ser diferentes do que têm sido. Concomitantemente, existem professores que demonstram não só acreditar nas possibilidades de um currículo que vise a uma nova hegemonia como também, conforme seus relatos, procuram trabalhar, nessa perspectiva, no interior das escolas. Entretanto, mesmo acreditando numa perspectiva emancipatória dos currículos, muitos deles caem em descrédito em relação a tais propostas.

Esses professores argumentam que, a cada ano, ou de modo paralelo, chega uma proposta diferente na escola: construtivismo, interdisciplinaridade, temas geradores, Gestão

² A utilização do termo *nova hegemonia* é fundamentada em Semeraro (1999). Esse autor situa a *nova hegemonia* no contexto de constituição de *novas estratégias de luta* para construção de uma *nova economia* e de um *novo Estado*, na perspectiva de elevação social, cultural e política dos excluídos, transformando-os em protagonistas de uma sociedade substantivamente democrática. Na referida obra, não se encontra uma argumentação em torno do significado do *novo*, portanto, a opção por sua utilização está fundamentada no que sugere a referida obra ao fazer referência às *novas estratégias de luta*. O seu significado não parece cunhado em uma hegemonia da qual a nova deva ser *a outra* ou *a contra*, mas pressupõe uma mistura de imanência e *devenir*; originalidade; autonomia em relação a uma hegemonia anterior; a passagem de grupos dirigidos a grupos dirigentes; enfim, pressupõe a instauração de relações pedagógicas potencializadoras e coerentes com os desafios postos contemporaneamente. Nesse sentido, a utilização do termo *nova hegemonia* busca coerência em relação às demais decisões tomadas nesta tese.

³ De 1995 a 2001, como resultado da política de formação docente do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, trabalhei com turmas de estudantes de Pedagogia que, concomitantemente à docência na rede pública de ensino, faziam curso de graduação.

⁴ A extensão é uma atividade acadêmica prevista para as universidades, com o propósito de estabelecer e/ou fortalecer os vínculos entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e realidade social.

de Qualidade Total – GQT, Projeto Político Pedagógico – PPP, Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Parâmetros em Ação, Amigos da Escola, e outros. Afirmam ainda que, quando estão começando a entender uma proposta, esta já não é mais considerada válida, já vem outra de órgãos oficiais e têm que mudar. Enfim, argumentam que instâncias de órgãos oficiais do Estado definem esses projetos e os professores se sentem coagidos a cumprir, sem sequer entenderem do que realmente se trata.

Nesse contexto, os professores passam ora a enxergar os PCNs e demais encaminhamentos oficiais como a alternativa de democratização da escola, ora a duvidar não só dos encaminhamentos oficiais como de toda e qualquer proposta diferente do que tradicionalmente se faz nas escolas. Por exemplo, passam a duvidar das possibilidades de uma nova hegemonia apontadas em reformas de currículo que buscam uma redefinição da organização do tempo, do espaço e do conhecimento curriculares, enfim, das possibilidades de superação de currículos disciplinarizados e incoerentes. Tudo isso indica que há muitos acontecimentos nas práticas curriculares e entre estas e as propostas curriculares oficiais e/ou as proposições geridas no interior dos cursos de formação profissional, dos quais não temos compreensão.

Considero bastante complexa esta situação e a vejo como um desafio para pesquisadores de um modo geral e do campo do currículo em especial.

As pesquisas até então por mim realizadas não são suficientes para responder a essa complexidade e também não tenho encontrado respostas satisfatórias para a mesma, na bibliografia contemporânea sobre currículo. Tal bibliografia, no entanto, não ignora a problemática. Estudos que exploram os avanços teórico-práticos no campo indicam que essa problemática não está restrita ao meu contexto de trabalho. Moreira & Macedo (*in*: PACHECO, 2000), em uma percepção que é cada vez mais unânime e notória nos espaços institucionais ou não do campo do currículo, sugerem que os avanços ocorridos na prática pedagógica e aqueles advindos do campo teórico não têm sido proporcionais.

Tenho encontrado nessa bibliografia não só o reconhecimento da complexidade dos processos de construção dos currículos como também o indicativo de que, para avançarmos em termos teórico-práticos, precisamos confluir teoria do currículo e práticas escolares, precisamos investigar *quem faz e como se faz a mediação entre teorias complexas e abstratas e a realidade da escola e da sala de aula* (MOREIRA, 2000, p. 39).

Entendo que existem mais coisas entre *currículo em ação* e teorias complexas do que uma única pesquisa possa abstrair, mas acredito que um dos caminhos por onde se estabelece

essa mediação é o da produção histórica das políticas de currículo. Tendo isto em vista, para entender as conexões entre teorias e práticas curriculares no intrincado contexto que contemporaneamente se configura com as reformas de currículo, é necessário que se desenvolvam estudos sobre o próprio processo de produção dessas políticas de currículo. É nesta perspectiva que a pesquisa que ora se apresenta foi desenvolvida.

1.2 - Delimitando a política de currículo como objeto de estudo

Para delimitar o processo de produção da política de currículo como objeto de estudo desta pesquisa, torna-se imprescindível expor, inicialmente, o caminho que abrange o espaço/tempo institucional onde a pesquisadora se situa.

Desde os anos 70 do século XX, a UFMT, mais precisamente o hoje denominado Instituto de Educação – IE –, atua com um Programa de Interiorização⁵, ofertando turmas de Licenciatura Plena em Pedagogia a professores que trabalham no sistema público de ensino apenas com a formação obtida no ensino médio. Esses cursos são viabilizados através de convênios⁶, ora com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso; ora com as Secretarias Municipais; ora com ambas.

A partir dos anos 90 do século XX, o IE - UFMT deu prioridade a essa política de formação docente, ofertando, também em Cuiabá, *campus* sede da UFMT, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para professores em serviço e expandindo seu Programa de Interiorização para o interior do Estado de Mato Grosso. Neste processo de expansão, em 2000, na Região do Médio Araguaia, foi ofertado um total de cinco turmas de Licenciatura Plena em Pedagogia – habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade parcelada.

Nessa época, a problemática anteriormente apresentada já fazia parte de minhas preocupações e ao trabalhar com essas turmas de Pedagogia, o objeto de estudo aqui apresentando foi se delineando. Chamou-me a atenção o fato de que em cada turma – cada uma possuía 50 (cinquenta) vagas –, especialmente em três delas, um grupo de

⁵ Até a década de 1990, o Programa de Interiorização do IE/UFMT, que visa atender demandas de formação de professores no interior do estado, atuou com o Curso de Pedagogia Parcelada. A partir de então, passou a atuar também com o Curso de Pedagogia na modalidade à distância.

⁶ Neste convênio, a UFMT se responsabiliza pelo projeto pedagógico dos cursos e pelo corpo docente. As demais instituições responsabilizam-se pela infra-estrutura dos cursos e pelo pró-labore dos professores que nele atuam. Com a oferta do curso na modalidade à distância, a Secretaria Estadual passou a estabelecer convênio apenas com esta modalidade e os municípios com a modalidade parcelada.

estudantes/professores que demonstrava compreender e assumir os pressupostos e a postura política de currículos emancipatórios era de um mesmo município, Ribeirão Cascalheira.

Ribeirão Cascalheira fica situado ao nordeste do estado de Mato Grosso, na Região do Médio Araguaia⁷, a 893 Km da capital deste estado, Cuiabá. Dados referentes ao ano 2000 indicam que este município possui uma área territorial de 11.377,13 Km², com uma população de 7.308 habitantes (Miranda & Amorim, 2000).

Em termos geográficos, o clima da região em que o município se encontra apresenta duas estações: a das chuvas – de outubro a abril –, e a da seca – de maio a setembro. O Município de Cascalheira localiza-se em relevo elevado, na Serra do Roncador. As figuras que seguem pretendem ser ilustrativas da localização geográfica do município.

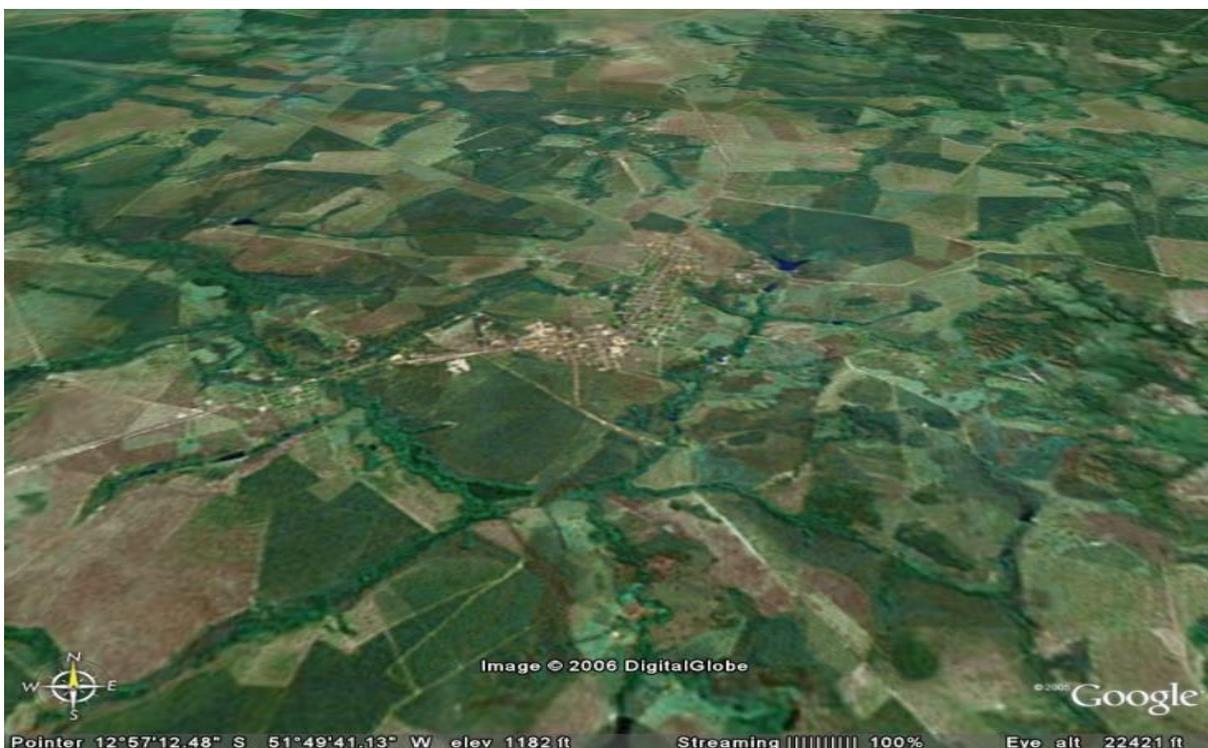


Figura 1 – Imagem que focaliza a zona urbana do Município de Ribeirão Cascalheira.
Fonte: <http://www.google.com>

⁷ Em termos estritamente geográficos, Ribeirão Cascalheira faz parte da Microrregião do Norte Araguaia (Miranda & Amorim, 2000). No entanto, em termos geopolíticos e tomando-se o Rio Araguaia como referência, há uma organização do espaço geográfico que faz o entorno desse Rio, subdividindo a Região do Araguaia em Alto Araguaia, Médio Araguaia e Baixo Araguaia. Nessa perspectiva, Ribeirão Cascalheira encontra-se situado na região do Médio Araguaia. Nesta tese, opta-se por esta segunda localização porque Gentil (2002, p. 48), ao referir-se ao Médio Araguaia, o identifica não somente como espaço geográfico, mas, fundamentando-se em Setúbal (2000), identifica-o como *um movimento de constituição de identidade coletiva*; como constituído por um conjunto de significados que evocam o sentimento de pertencimento. O conjunto de municípios que criaram um sentimento de pertencimento foi, inicialmente, composto por São Félix do Araguaia, Ribeirão Cascalheira e Santa Terezinha. Depois inclui, também, Porto Alegre do Norte. Esse processo de pertencimento encontra-se relacionado à luta pela terra e a atuação da Prelazia, que, situada em São Félix do Araguaia, tem sua abrangência abrangendo vários municípios, independente da subdivisão em alto, médio e baixo.

Legenda:

Canarana ■

Barra do Garças ■

S. F. do Araguaia ■

Ribeirão Cascalheira ■

Cuiabá ■

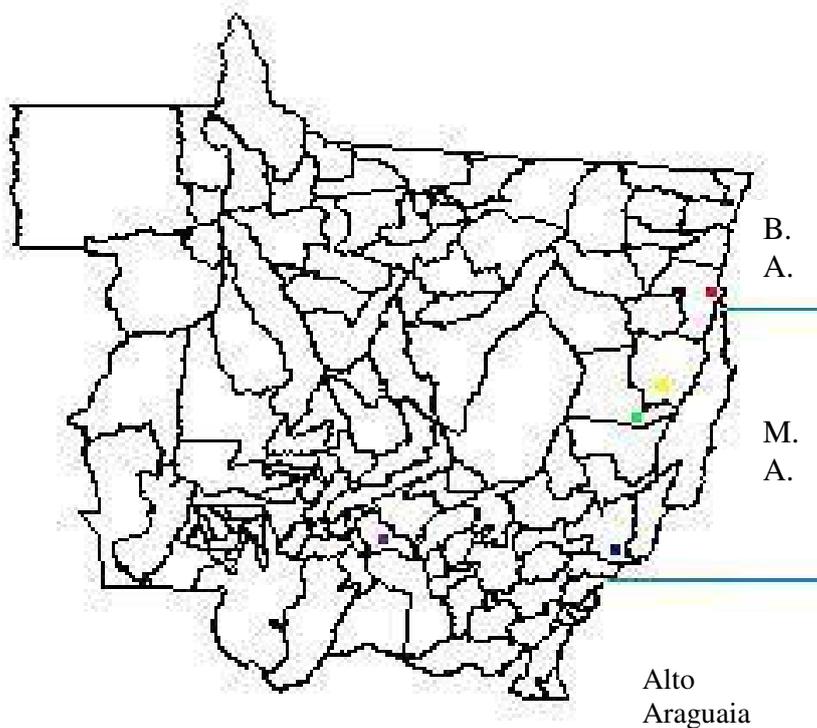


Figura 2 – Mapa de Mato Grosso

Fonte: <http://www.guianet.com.br/mt/mapamt.htm> - Mapa Mato Grosso



Figura 3 – Mapa do Brasil, limites dos estados

Fonte: http://geocities.yahoo.com.br/brasil_tur/



Figura 4 – Mapa de Mato Grosso

Fonte: <http://www.icepa.com.br/virtualweb/MAPAS/BRASIL/> - Mapa Mato Grosso

Em 1968, o município era um só povoado, chamado Ribeirão Bonito, criado por um proprietário de pensão e comércio. Depois, com desavenças entre moradores deste povoado, alguns se afastaram e no mesmo ano criaram outro povoado, chamado Cascalheira, onde instalaram comércio e pensão. Cria-se, assim, uma rivalidade entre os dois povoados, ambos fazendo parte do município de Barra do Garças – MT –, a 400 km de distância (LEITE, 1993).

Não só as desavenças deram existência aos povoados, mas também a construção da BR 158, ligando Barra do Garças a São Félix do Araguaia. O que fez com que núcleos de posseiros fossem surgindo em seus arredores (CEDI, 1990).

A ocupação das terras antecede a criação dos dois povoados, mas é decisiva para sua configuração geopolítica. A princípio, as terras da região eram ocupadas por índios Karajás, Javaés, Tapirapés, Kaiapós e Xavantes. A partir de 1910, agricultores sem terra vindos do nordeste passam a povoar o lugar, atrás da “terra prometida” e na década de 60 esse tipo de ocupação de terras se intensifica, seguida pela criação de latifúndios. Esses dois tipos de ocupação de terras geraram muitos conflitos, envolvendo batalhas judiciais e confrontos armados.

A partir de 1973, alguns latifúndios foram transformados em projetos de colonização, intensificando o povoamento e desencadeando a urbanização da região. Com o tempo, vários povoados situados no município de Barra do Garças foram emancipados, dentre estes, o município de Canarana, criado em 1982. Com as subdivisões geopolíticas, os povoados de Ribeirão Bonito e Cascalheira deixaram de fazer parte do município de Barra do Garças para compor o município de Canarana. Na mesma década, os dois povoados foram emancipados, se transformando em um só município, Ribeirão Cascalheira.

A gênese desse município abrange uma série de questões postas pelas relações de poder, travadas no contexto sócio-político econômico. Desde sua criação como povoado, o Brasil se encontrava em plena ditadura militar, em um momento de forte repressão, e o enfrentamento dessa forma de governo passava a ser feito, entre outros, por meio da guerrilha, no caso, a Guerrilha do Araguaia. Embora situada em outro estado, o Pará, a existência dessa Guerrilha trouxe implicações regionais, atingindo todos os municípios em torno do Araguaia.

Na passagem da década de 60 para a década de 70, num movimento de posicionamento político da Igreja Católica, no sentido de combate à repressão e de

organização política da população, foi criada a Prelazia de São Félix do Araguaia – município próximo a Ribeirão Cascalheira.

Nesse contexto, pode-se dizer que Ribeirão Cascalheira tem sua história marcada como um espaço para onde migrantes, de diferentes regiões do Brasil, vieram em busca de terra para trabalhar. Um espaço marcado pelos efeitos da repressão a um movimento de esquerda dos anos 60 e 70, a Guerrilha do Araguaia⁸. Um espaço assistido pela Prelazia⁹ de São Félix do Araguaia, que ajudou as pessoas do lugar a se organizarem frente a conflitos e demandas. Um espaço cobiçado pelos grandes latifundiários, por suas possibilidades de produção material¹⁰.

A partir desses dados iniciais, das discussões no interior do curso de Pedagogia e dos trabalhos realizados por estudantes/professores, foi possível identificar que neste município, desde os anos 70, houve uma história de luta da população local para a conquista da educação escola pública, com intervenções nas políticas públicas, na formação de professores e nos currículos escolares.

Nos trabalhos dos estudantes do curso de Pedagogia e de acordo com Leite (1989), percebo que o município vinha organizando os currículos escolares por temas geradores, devido a uma possível influência da formação de professores desencadeada pela Prelazia de São Félix do Araguaia, da luta dos posseiros por educação e do engajamento de alguns educadores com as lutas populares na região. Com o passar do tempo e as sucessivas mudanças de gestão na Secretaria Municipal de Educação, as escolas passaram a trabalhar mais com os livros didáticos disponibilizados pelo MEC – Ministério da Educação –, e a dividir o tempo e o conhecimento curricular por disciplina, não atuando mais com temas geradores. Nos mesmos trabalhos consta que, contemporaneamente, além desse encaminhamento, há uma pressão por parte da Secretaria Estadual de Educação, respaldada nos PCNs, para que a rede municipal organizasse os seus currículos por ciclos de formação.

⁸ Segundo Camargo (1997) e Moura (DIÁRIO DA GUERRILHA DO ARAGUAIA, 1985, p. XIII), o movimento organizado de resistência ao Governo Militar, conhecido como Guerrilha do Araguaia é um fato histórico *cuja influência política naquela área ainda é cedo para se analisar*. Como luta armada, o movimento durou de 1972 a 1974. Nesta tese não será realizada uma exposição deste movimento por dois motivos: primeiro por não ter o estudo do movimento como objetivo; segundo, devido à opção teórica de se desencadear a análise do particular para o geral, o assunto sobre o referido movimento virá à tona somente e naquilo que disser respeito aos protagonistas da política de currículo de Ribeirão Cascalheira ou ao próprio município.

⁹ A prelazia é um nível da estrutura organizacional da Igreja Católica a partir da perspectiva da Teologia da Libertação, situa-se hierarquicamente entre a diocese e a paróquia e corresponde a um atendimento regional, coordenado por um bispo.

¹⁰ Desde o processo de desmatamento até os dias atuais, a principal produção é a criação de gado de corte.

Ao mesmo tempo, há também intervenções desencadeadas pelo Projeto Tibicir, um projeto de reorganiza curricular desenvolvido sob os auspícios da Organizao das Naoes Unidas para a Ciência, Cultura e Educao – UNESCO. Segundo depoimento de uma coordenadora regional da UNESCO, essa Organizao escolheu a região “a dedo” para implantar uma proposta de ensino. A mesma coordenadora aponta a construo da identidade pelas pessoas na região - *pessoas ‘sem rosto’ ganham identidade* -, a tomada de decisões de forma coletiva e a presença dos conhecimentos dessas pessoas nas escolas como resultantes do Projeto Tibicir (BAIXO ARAGUAIA... 2001, p. 2b).

Todo esse quadro configura um processo não somente de confluência de diferentes projetos para o currículo da escola pública, como, também, de confronto entre eles, me levando a crer que o município de Ribeirão Cascalheira abriga, explicitamente, um conjunto de interesses e forças não são diferentes como também divergentes e antagônicas em torno do currículo, apresentando assim a possibilidade de se visualizar a existência de uma política de currículo com vistas a uma nova hegemonia e, conseqüentemente, se apresentando como um ambiente bastante propício  apreensão do processo de produo de políticas de currículo com essa mesma perspectiva. Por tudo isso  que opto por investigar o processo de produo da política de currículo do Município de Ribeirão Cascalheira.

Diante da vastidão de possibilidades de estudo dessa política de currículo, procuro definir um conjunto de indagaes que oriente a pesquisa, sem, no entanto, ter a pretensão de respondê-las na profundidade e amplitude que abarcam. Indago sobre o que ocorreu para que os currículos de escolas públicas do ensino fundamental, em Ribeirão Cascalheira, sejam o que são contemporaneamente; sobre como o posicionamento dos diferentes grupos, em diferentes períodos e com seus projetos divergentes se inscreveu na política de currículo desse município; sobre quais projetos, quais aes e de quais grupos possuem uma perspectiva de construo de uma nova hegemonia; e sobre como foram construídos e se/de que forma permanecem contemporaneamente.

Em suma, para tomar uma política de currículo como objeto de estudo, estou considerando aqui, a existência de intervenes no currículo da educao escolar municipal; a existência explícita de conflitos e tensões entre diferentes projetos sociais nessa interveno, bem como o indicativo da construo de uma nova hegemonia nesse mesmo processo. Nesse estudo, meu objetivo  analisar o processo de produo histórica de uma política de currículo com indicativos de constituo de uma nova hegemonia para extrair recursos estratégicos de subversão e, com isso, dar visibilidade  história de possíveis movimentos subalternos,

podendo assim, trazer contribuições ao fortalecimento desses movimentos, em diferentes espaços históricos.

A propósito da delimitação do objeto de estudo, todas as características que serão destacadas para a política de currículo – principalmente a sua definição como um processo cíclico, histórico e negociado, algo que possui um movimento –, indicam que, na investigação de uma política de currículo, não se pode ficar preso a uma configuração estática, mas procurar compreendê-la em seu processo de construção. Assim sendo, levo em consideração um período histórico que caracteriza a construção da política curricular presente em Ribeirão Cascalheira.

A partir dos estudos de Leite (1989) e dos relatórios dos estudantes de Pedagogia, entendo que, desde a criação da primeira escola no Município, as três últimas décadas do século XX podem ser representativas de um tempo em que confluem os interesses e conflitos divergentes e antagônicos mencionados anteriormente. Portanto, esta pesquisa está delimitada em torno da política de currículo para o ensino fundamental público de Ribeirão Cascalheira, construída nas últimas três décadas do século XX.

1.3 - Situando a relevância da pesquisa em política de currículo

Para além do processo de delimitação do objeto de estudo, é necessário também explicitar a sua relevância histórica no que diz respeito ao compromisso teórico-prático de quem investiga. Sendo assim, a pesquisa se inscreve na visualização de um desafio institucional em relação à formação de professores e por uma necessidade teórico-metodológica do campo do currículo no Brasil.

Desde o início do século XX, educadores brasileiros lutam, sistematicamente, pela democratização da escola pública, mas, infelizmente, chega-se ao final desse século sem ver lograr sequer a universalização do ensino fundamental.

Dados de 1999 indicam que a taxa de analfabetos, entre homens e mulheres, em todo o Brasil, é de 13,3%, e a taxa de analfabetos funcionais, de 29,4%.¹¹

O Município de Ribeirão Cascalheira, enquanto uma realidade educacional local, parece não destoar do Brasil como um todo, compondo, juntamente com dois outros

¹¹ Dados coletados no *site* <http://www.ibge.gov.br>.

municípios, a Região do Médio Araguaia. Segundo dados do IBGE¹² – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, pode-se dizer que, nessa Região, a educação compõe um quadro desfavorável: um quarto da população é analfabeta ou conta com menos de um ano de escolarização.

O índice de analfabetismo em Ribeirão Cascalheira é de 25,8% e o número de escolas ainda é insuficiente, com a agravante da sua extensão. Nesse local, portanto, mesmo após sucessivas lutas por educação, até o acesso à escola ainda está por ser atendido. Realidades como esta necessitam de investimentos em pesquisa, no sentido de contribuir para a realização de políticas de currículo coerentes com as necessidades e interesses da maioria da população que freqüenta – ou não, a escola pública.

A democratização da escola implica, dentre outras questões, na existência de professores qualificados sob a mesma ótica democrática. Nessa realidade, há, portanto, a necessidade de investimento na formação de professores. Com essa perspectiva, é que a UFMT e outras instituições públicas de ensino superior têm desenvolvido seus programas de interiorização no Estado de Mato Grosso.

Ao realizar esse investimento, não se pode desconsiderar que, conforme têm evidenciado os estudos sobre saberes docentes (FIORENTINI, *et al.*, 2001), a formação de professores não se restringe àquela desenvolvida nos cursos de graduação. Diante disso, entendo que a política de currículo existente no sistema de ensino, onde atuam ou atuarão esses professores, tem um grau significativo de responsabilidade sobre os resultados da escolarização. Se isso for verdadeiro, de nada adianta as instituições de ensino superior atuarem na formação profissional, desconsiderando as políticas de currículo, acreditando que as formações inicial e continuada sejam suficientes para superar a realidade educacional desfavorável, em que se encontram as escolas públicas contemporaneamente.

Tendo isso em vista, em cursos de formação de professores, penso ser necessário o conhecimento de quais políticas de currículo são ou serão vivenciadas por aqueles diretamente envolvidos no processo de formação: como se está atuando frente às políticas de currículo vigente, se há concorrência, contribuição, divergência ou contraposição a elas. Enfim, é necessário posicionar-se frente a tais políticas. Creio que, assim, haverá uma atuação de modo mais consistente na formação de professores e na edificação de currículos, com

¹² Censo demográfico 2000 – Resultados preliminares.

vistas à construção de novas hegemonias. É, portanto, na perspectiva de se relacionar a formação de professores com as políticas de currículo que se configura o desafio institucional.

Na exposição de como este estudo se inscreve no campo do currículo no Brasil, numa primeira aproximação teórica, torna-se necessário apresentar o panorama de reformas curriculares no Brasil, bem como alguns estudos, que relacionam tais reformas com a política de currículo no país.

A partir da década de 1980, por força do movimento de redemocratização da sociedade brasileira, alguns renomados educadores, com uma história de militância de esquerda, foram ocupando espaço em diferentes instâncias do Estado. Em decorrência, políticas de currículo, com orientações críticas, foram conquistando espaço na rede oficial de ensino.

A título de exemplo, Geraldi (2000) situa a política de currículo do Município de Porto Alegre – RS, como alternativa às propostas oficiais hegemônicas. Nessa mesma perspectiva, Moreira (2000), considera as mudanças curriculares ocorridas nos municípios de São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, como tendo uma orientação crítica. Com propósito semelhante, Oliveira e Miranda (2004) se referem à reforma curricular, ocorrida no município de Cuiabá, no mesmo contexto das anteriores. Além disso, entende-se que a reforma curricular ocorrida em Brasília, conhecida como Escola Candanga, por resultar da gestão de um partido político de esquerda, também compõe esse quadro de reformas curriculares.

A despeito dessas reformas localizadas, na década de 1990, o MEC – Ministério da Educação – lança uma proposta de currículo nacional – os PCNs –, define as Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis de ensino, cria os Parâmetros em Ação e outros programas. Essa década é, então, marcada por uma complexificação e, sobretudo, por tensões em torno das decisões a propósito da seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar.

Pesquisadores do campo do currículo têm abordado essa complexidade e as tensões, analisando algumas reformas de currículo ocorridas no Brasil, relacionando-as às questões internas do campo do currículo e às políticas globais.

Barreto (2000, p. 15) faz uma análise de propostas curriculares, implementadas na gestão de governos estaduais e de outras instâncias do Estado, nas duas últimas décadas do século XX, no Brasil. Em seu estudo, ela admite, mesmo que as propostas tenham assumido um discurso democrático,

as características de insucesso escolar da maioria da população pouco se alteraram, visto que as mudanças preconizadas e implementadas no período não afetaram profundamente as questões estruturais dos sistemas públicos de ensino, responsáveis, em proporção significativa, pelos seus altos índices de fracasso.

Tendo em vista que a defesa da democratização encontra-se, fundamentalmente, na perspectiva crítica do currículo, Barreto (2000) e Moreira (2000) problematizam a distância entre implementações curriculares de orientação crítica e as questões estruturais dos sistemas públicos de ensino.

Ainda no que diz respeito à distância entre a perspectiva crítica de currículo e as práticas escolares, Geraldi (2000, p. 197) afirma que, em quase três décadas – referindo-se às três últimas décadas do século XX –, os estudos sobre educação escolar *mostraram que a escola pública tem preparado mais diretamente para a alienação do trabalho, mesmo que de forma incompleta, não mecânica nem linear.*

Essas pesquisas indicam, sob os aspectos aqui destacados, clara insatisfação para com os resultados da escolarização, no ensino fundamental no Brasil, e para com a própria perspectiva crítica de currículo. Elas sugerem que estes resultados estão relacionados às políticas de currículo e esta, por sua vez, às implicações da globalização na política educacional brasileira.

No que diz respeito às relações com as políticas de currículo, temos um primeiro indicativo com o estudo de Barreto (2000). Essa pesquisadora associa os resultados insatisfatórios às políticas educacionais públicas, por entender que elas sejam prescritivas, homogeneizantes e centralizadas no Estado, bem como por seus mecanismos de divulgação – livros didáticos –, implementação – capacitação de docentes a distância –, e controle – avaliação externa.

Os mesmos estudos sugerem, ainda, que a prescrição, a homogeneização e a centralização não têm sido problemas restritos às fronteiras nacionais. Defendem que, em consonância com as políticas hegemônicas da década de 1990, existe, nas políticas educacionais, uma forte relação com as políticas globais.

Moreira & Macedo (2000), ao fazerem uma revisão dos estudos sobre transferência educacional, problematizam a relação existente entre políticas educacionais nacionais e globais, sugerindo uma possível globalização das primeiras, pois, conforme advertem:

se no plano teórico talvez estejamos menos susceptíveis às importações instrumentais, no âmbito das políticas educacionais sentimos com clareza a força do modelo neoliberal internacional, definindo os rumos do currículo e do processo de escolarização no Brasil. (*id., ibid.*, 2000, p. 106)

Numa perspectiva semelhante, Geraldi (2000) defende a tese de que são grandes grupos internacionais que estão planejando a educação, através da criação de uma rede de controle dela, rede que, para realizar-se, precisa da avaliação, e esta, por sua vez, necessita de uma referência básica para ser posta em prática nacionalmente; daí, a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É nesse contexto, portanto, que se situam os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, definidos no Brasil, considerando-os como exemplo de implementação das políticas curriculares oficiais globais.

Esses autores, ao abordarem a relação entre política educacional e globalização, privilegiam as relações de produção material. Um exemplo disso é que Moreira & Macedo (2000), nesse momento de produção, ao se referirem à força do modelo neoliberal internacional, sugerem que ela pode ser visualizada pela presença do Banco Mundial na definição de políticas educativas e nas medidas que implantam os princípios neoliberais na educação, tornando-a mais competitiva, fazendo prevalecer a lógica financeira sobre a social, com uma conseqüente subordinação da educação à racionalidade econômica.

Em outro exemplo, Geraldi (2000), ao defender a tese de que os PCNs resultam da implementação de uma política educacional oficial global, faz a seguinte afirmativa: *quem está planejando o cenário do futuro em geral, incluindo o da educação, são os grandes grupos econômicos internacionais – porque eles precisam planejar para onde vão a economia e seus investimentos (id., ibid., p. 196)*

Embora o que predomine, nessas análises, seja a exposição das políticas hegemônicas, Geraldi (2000), no entanto, indica a existência de uma tensão entre política curricular oficial global e a política curricular presente nas escolas. Essa pesquisadora salienta a existência de políticas de currículo alternativas às propostas hegemônicas oficiais, argumentando que elas se encontram presentes nas escolas, no *currículo em ação*. Em decorrência dessa

compreensão, acaba por sugerir a necessidade de se realizarem pesquisas em políticas de currículo, acrescentando porém que essas pesquisas dêem ênfase às resistências que ocorrem no processo de globalização.

Sugestão semelhante é indicada por Moreira (1998, p. 30), quando, ao fazer um balanço da crise da teoria crítica de currículo, recomenda *que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação.*

Para além do privilégio dado às relações materiais de produção e ao predomínio da exposição das relações hegemônicas, considero pertinente a análise dos pesquisadores aqui referidos. Isto, porque tais análises colocam, em pauta, a necessidade, não só de os pesquisadores do campo do currículo atuarem em políticas públicas, como, fundamentalmente, direcionarem seus esforços de pesquisa para as políticas de currículo.

Em síntese, visualizo o tensionamento de três questões nestes estudos, as quais, embora inter-relacionadas, têm suas especificidades. Uma diz respeito à relação entre políticas hegemônicas de currículo e a premência, diante dos resultados insatisfatórios da escolarização, de se repensar as políticas de currículo, no sentido da construção de uma nova hegemonia, uma vez que, mesmo as perspectivas críticas de implementação curricular são, também, consideradas insatisfatórias.

Outra questão é o caminho para se pensar essas políticas, pois, se aquelas têm sido pautadas pelo movimento vertical entre o global e o local, a nova hegemonia pode ser pensada de modo inverso, no sentido do local para o global, como sugere o estudo de Geraldí (2000), ao destacar que as alternativas podem ser visualizadas no *currículo em ação*, portanto, em situações espaço-temporais específicas.

Pensar esses dois tensionamentos remete a um desdobramento teórico-metodológico e, portanto, à terceira questão, pois, embora as contribuições dos estudos expostos até então sejam significativas – ou por serem significativas –, suas conclusões indicam um repensar da própria abordagem teórico-metodológica utilizada. Isto porque as abordagens de pesquisa desses estudos, mesmo a de Geraldí (2000), que destacam as alternativas produzidas localmente, são desenvolvidas no sentido global/local, mostrando, fundamentalmente, o poder das relações hegemônicas. Além disso, privilegiam as relações materiais de produção como o ponto de partida de suas análises, deixando à margem outros possíveis condicionantes das políticas de currículo, fundamentais para compreendê-las contemporaneamente.

Portanto, sem deixar de reconhecer a importância da análise dessas relações hegemônicas e da força das relações materiais de produção, chamo a atenção para a necessidade de se repensar o ponto de partida dos estudos das políticas de currículo. Isto, por desconfiar que o destaque das hegemonias, prescrições, homogeneizações e da centralidade do controle das políticas curriculares no Estado, em detrimento dos processos de novas hegemonias, vem do fato de que se tem privilegiado, nas análises, as questões econômicas, ideológicas e/ou políticas.

Assim, um dos caminhos para se avançar na compreensão e na implementação de políticas de currículo, com a perspectiva de enfrentamento dos resultados insatisfatórios da escolarização, implica no desenvolvimento de estudos que façam um deslocamento na abordagem teórico-metodológica predominante, no sentido de se retirar o foco da economia, da política e/ou da ideologia, bem como do controle vertical e do sentido global/local, para, assim, criar condições a fim de visualizar o movimento de construção de uma nova hegemonia, nas relações de poder estruturadoras dessas políticas de currículo. Em suma, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas em políticas de currículo, que sejam capazes de identificar, através da tradução de forças culturais, itinerários de novas hegemonias que estejam ocorrendo em espaços locais e em experiências históricas específicas. É nesse contexto, portanto, que esta pesquisa se configura frente a um desafio teórico-metodológico do campo do currículo no Brasil.

Para investir no deslocamento, aqui pretendido, indago sobre como vem sendo construído o significado de política de currículo; sobre qual concepção de política de currículo abre possibilidades para o deslocamento, anteriormente, referido; e sobre qual metodologia é ou seria coerente com a concepção a que se chega. Enfim, indago sobre qual abordagem teórico-metodológica possibilitaria a identificação e compreensão de itinerários de novas hegemonias em políticas de currículo.

2 – A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO EM UM ESTUDO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO

É necessário acabar por tomar posição – a questão não é saber se estamos errados ou temos razão em absoluto, mas poder compreender e comparar diferentes modelos e realizar um julgamento argumentativo em relação ao modelo escolhido. (BARTH, 1996, p. 92)

O método de pesquisa está presente na própria natureza do objeto de estudo (SPIVAK, 1994), participa desde a sua delimitação, passa pelos pressupostos teóricos e se corporifica nos instrumentos de pesquisa, estreitando, assim, as relações entre o objeto de estudo, a teoria e o método, ou seja, ao se construir o objeto de estudo, já se está construindo também os pressupostos teórico-metodológicos da investigação.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos e o método desta pesquisa são construídos e, sistematicamente, expostos a partir da compreensão do que seja a política de currículo; da questão da centralidade da cultura para o campo do currículo; das contribuições de uma teorização que potencializa a centralidade da cultura em abordagens analíticas; do exercício de situar a condição geopolítica da política de currículo analisada; e de uma revisão das abordagens analíticas. Esta revisão pretende ser capaz de articular trajetórias teórico-metodológicas presentes nos estudos da política de currículo no Brasil, sob a perspectiva dessa mesma centralidade.

2 . 1 - Definição de política de currículo

Os estudos de Barreto (2000), Geraldi (2000), Moreira (2000) e Moreira & Macedo (2000), abordados na seção anterior, acabam por analisar, cada qual em sua especificidade, as políticas educacionais desenvolvidas, no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX. A partir desses estudos, é possível dizer que as reformas educacionais ocorridas nesse período tiveram seus esforços direcionados para a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, para os valores que fundamentam essa seleção, seus objetivos, a forma como devem ser trabalhados e também por que e como devem ser avaliados. É possível dizer, também, que no momento em que essas políticas trataram de programas direcionados a livros didáticos e qualificação de professores, estes ficaram subordinados às decisões anteriores. Portanto,

embora os pesquisadores citados não utilizem o termo política de currículo, seus estudos identificam, nitidamente, a centralidade do currículo nas políticas educacionais, mostrando as questões políticas, ideológicas e econômicas nela implicadas. Conseqüentemente, eles dão visibilidade, na literatura acadêmica, às relações de poder implicadas na centralidade dessas políticas, contribuindo, assim, para a construção de um objeto de estudo para o campo do currículo no Brasil, qual seja, a política de currículo.

Em momento posterior aos estudos citados, Lopes (2004), não só identifica a centralidade do currículo, como também já a denomina de política curricular, evidenciando que ele tem sido tratado como *o coração das reformas educacionais* contemporâneas.

Com exceção de Lopes (2003), os estudos anteriormente mencionados se ocupam em dar visibilidade a essas relações de poder, não se propondo a definir política de currículo. Tendo isso em vista, e diante da necessidade de uma concepção de política de currículo que embase um método de pesquisa, de modo a tomá-la como objeto de estudo, procurou-se, na literatura acadêmica do campo do currículo, estudos que se apóiem em seu significado. Foi nos estudos de Ball (1997, 1998), Bowe & Ball (1992), Gimeno Sacristán (1998), Lopes (2004) e Suárez (1995) que se encontrou elementos para iniciar a construção de uma definição de política de currículo, que pôde orientar a pesquisa ora apresentada.

Desses estudos, procura-se sintetizar elementos, ora desfavoráveis ora favoráveis, a uma concepção de política de currículo, que potencialize uma abordagem analítica, capaz de realizar o deslocamento teórico-metodológico pretendido.

Nessa perspectiva, e tendo como referência o estudo de Oliveira & Destro (2005), identifica-se a seguinte trajetória na construção do que significa a política de currículo.

Suárez (1995, p. 110), em seu estudo das relações entre políticas públicas e reforma educacional, na Argentina, afirma que

[...] a formulação e implementação de políticas curriculares não são neutras, nem muito menos são um asséptico processo de elaboração e instrumentação técnicas. No fundamental, são o resultado sintético de um (muitas vezes silenciado e oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos opostos e, sobretudo, antagônicos. O processo de determinação dessas políticas não é, de forma alguma, unívoco, nem tampouco está isento de contradições e de tensões.

Nesta citação, para além da utilização do termo *políticas curriculares*, o autor questiona o caráter instrumental e neutro das reformas curriculares, evidenciando a existência dessa política à medida que destaca o caráter interessado, conflituoso e antagônico das referidas reformas; indica, ainda, que ela não é unilateral nem aceita incondicionalmente. Com isso, aponta para um primeiro pressuposto para se definir política de currículo, qual seja, o de que ela não resulta apenas de uma intervenção central e única na ordenação dos currículos escolares, mas pressupõe diferentes instâncias de decisão e, fundamentalmente, contradições, conflitos e interesses antagônicos entre essas instâncias.

Suárez (1995) traz contribuições para se pensar uma definição de política de currículo; no entanto, não aprofunda seus enunciados sobre ela, deixando, assim, algumas indagações sem retorno, quando se pensa em uma definição capaz de nortear uma metodologia que dê visibilidade a novas hegemonias. Afinal, formulação e implementação são momentos separados na política de currículo? Como visualizar os posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos opostos? Como se configuram e em que resultam as contradições e tensões? O que caracteriza o processo de construção dessa política?

O diálogo com essas indagações pode ser pensado a partir do que Gimeno Sacristán (1998) entende por política de currículo. Esse pesquisador discute a reforma curricular ocorrida na Espanha, tendo, como pressuposto, que as teorias curriculares têm sido elaborações parciais, considerando-as, portanto, insuficientes para se compreender a complexidade das práticas escolares. Em contrapartida, propõe uma concepção processual de currículo e procura situar a política de currículo como elo entre interesses políticos, teorias curriculares e práticas escolares. Nesse contexto, define política de currículo como

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo [...] é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa [...]. [Para ele, a política de currículo] [...] planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. (*id.*, *ibid.*, p. 109)

Essa definição torna-se importante no momento em que situa a política de currículo como uma especificidade da política educacional, dando identidade à primeira. Elucida também o seu caráter processual, salientando, diferentemente de Suárez (1995), a existência

das distintas instâncias que intervêm no processo de construção das políticas de currículo. Tal elucidação ocorre quando Gimeno Sacristán (1998) reconhece as relações entre Estado, política educativa, sistema educacional e práticas pedagógicas como constituidores do processo político. Não obstante, é no emprego das características do que esse pesquisador define como processo curricular para a definição de política de currículo que se tem um entendimento mais aprofundado desta última. Pode-se dizer, então, que, assim como no sistema curricular, na política de currículo,

[...] as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras, em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins ... São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica [...]. (*id.*, *ibid*, p. 101)

Dessas características, destacam-se as possibilidades de ruptura existentes na política de currículo. Isso porque, se ela não é fruto de uma mesma racionalidade, há o reconhecimento da existência de diferentes orientações e, se as decisões não são lineares, pode-se afirmar que não há imposição de políticas de currículo. Esse autor destaca, assim, o caráter conflitivo dessas políticas, apontando a existência de decisões contraditórias e insubordinação, bem como de práticas divergentes.

Nesse sentido, o entendimento de política de currículo de Gimeno Sacristán (1998) avança em relação à definição dada por Suárez (1995), ampliando-a em caracterização e compreensão. Não obstante, Gimeno Sacristán (1998) não explora, radicalmente, as possibilidades por ele criadas, especialmente no que diz respeito ao caráter processual da política de currículo, chegando a ser até mesmo contraditório, pois, ao explorar o processo curricular, o divide em diferentes níveis ou fases - currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação e currículo avaliado - , fragilizando assim a explicitação do caráter processual da política de currículo. Somando-se a isso, em determinado momento da obra, referido autor coloca o currículo prescrito como um instrumento da política de currículo, o que, além de nova perda da visibilidade do caráter processual, perde-se, igualmente, a visibilidade do seu caráter não-linear e de suas possibilidades de construção de uma nova hegemonia, uma vez que a política passa a ser

compreendida como algo externo ao que denomina de currículo prescrito e, em conseqüência, como algo externo às práticas escolares.

Com esses pontos desfavoráveis, algumas indagações ainda permanecem, pois as diferentes etapas ou níveis do processo de formulação, e implementação das reformas educacionais são momentos separados na política de currículo e/ou dela apartados? Qual a relação entre os diferentes níveis e fases da política de currículo? Qual o grau de interferência da atuação dos diferentes agentes moldadores do currículo? Como pensar o processo de constituição da política de currículo de modo não hierárquico e linear? Conhece-se o processo das políticas de currículo? Como são produzidas as diferentes racionalidades que orientam as decisões nela ocorridas? Como são produzidas as divergências? Como visualizar os conflitos e as rupturas nesse processo? Possibilidades de novas hegemonias podem ser visualizadas no processo dessa política?

A partir da concepção de política de currículo trabalhada por Ball (1997, 1998), Bowe & Ball (1992) e Lopes (2004), é possível pensar respostas a tais indagações. Nesses estudos encontram-se elementos cruciais para definir política de currículo, especialmente no que diz respeito a sua defesa como um processo, como um constante vir-a-ser. Encontram-se, ainda, elementos que potencializam o deslocamento metodológico pretendido.

Ball (1997, 1998) e Bowe & Ball (1992), pesquisadores anglo-saxões, realizam estudos, sintetizando o que se tem produzido sobre política de currículo e analisam também a implantação dessas políticas. Lopes (2004), por sua vez, assimilando algumas noções dos autores anteriores, faz um exercício de análise das possíveis mudanças na política de currículo do atual governo brasileiro.

Nesses estudos, todos criticam as análises que fragmentam o processo político, por focalizarem, ora a produção ora a implantação das políticas de currículo. No primeiro caso, a fragmentação ocorre, porque as análises ficam restritas à dimensão macro da realidade social, silenciando as vozes daqueles envolvidos nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, deixando-os, desse modo, à margem da política de currículo. Já no segundo caso, apesar da importância dessas análises, por evidenciarem as vozes silenciadas, destacando seu caráter subversivo, pecam por não trabalhar os condicionantes históricos dessas vozes. Segundo os mesmos pesquisadores, a conseqüência negativa é que, além de ambas separarem produção e implementação, teoria e prática, constroem uma visão linear do processo político: ora de cima para baixo ora de baixo para cima. A partir dessa crítica, Lopes (2004, p. 110-111) destaca o que denomina de *armadilha* no exercício das políticas de currículo, facilmente encontrada no

debate sobre o assunto: *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.*

Com essa compreensão do processo da política, os autores citados também fazem críticas ao que denominam de teoria de controle estatal nas políticas de currículo, ou seja, aquelas pesquisas defensoras de que o Estado é que define, linearmente, tais políticas. Eles discordam daqueles partidários de que as políticas de currículo sejam impostas porque entendem que a produção da política não seja separada e distante da implementação; que a política não se realiza através de uma cadeia de implementadores legalmente definidos, e que os definidores da política estejam distantes da realidade educacional, não conseguindo controlá-lo. Enfim, rejeitam não só as concepções fragmentadas do processo político como também as lineares.

Em contrapartida, Ball (1997,1998), Bowe & Ball (1992) e Lopes (2004) defendem que a forma como o processo político ocorre implica interdependências, contínuos conflitos e mediações complexas envolvendo o Estado e as práticas escolares.

Nesses estudos, concluem, ainda, que a política de currículo é constituída por textos que, sendo processos simbólicos, são, constantemente, contextualizados e recontextualizados de modo subversivo ou não, seja no momento da implantação seja na produção. Como acentua Lopes (2004), o processo de vir-a-ser da política de currículo emerge de constantes recontextualizações.

Estes autores visualizam o processo político como aquele que emerge de uma contínua interação entre contextos inter-relacionados e entre textos e contextos. Assim, identificam três contextos primários da política de currículo: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Acreditam que todos os contextos estão inter-relacionados e os vêem como textos, uma vez que eles são concebidos como encerrando e produzindo significados.

Ao expor tal processo, os mesmos pesquisadores explicitam que o primeiro contexto consiste no espaço-tempo onde os conceitos-chave são estabelecidos para gerar o discurso político inicial; o segundo toma a forma de textos legais, oficiais, documentos e textos interpretativos, que podem ser contraditórios, tanto internamente quanto na intertextualidade, onde diferentes grupos competem para controlar a representação e o propósito da política; e o terceiro consiste nas possibilidades e nos limites materiais e simbólicos, bem como na leitura daqueles que executam a política. Esse contexto é entendido como espaço de origem e de

endereçamento da política de currículo, havendo, assim, uma representação cíclica do processo político, que pode ser caracterizado como complexo, conflituoso, interdependente, plural, ambivalente e histórico.

Num primeiro momento, essa compreensão do processo cíclico da política traz conseqüências importantes para se pensar, metodologicamente, uma pesquisa em política de currículo, porque, basicamente, dá visibilidade a tal processo.

Os estudos de Ball (1997, 1998), de Bowe & Ball (1992), de Gimeno Sacristán (1998), de Lopes (2004) e de Suárez (1995), possuem alguns elementos diferentes e outros comuns, ao conceberem política de currículo com desdobramentos, ora favoráveis ora desfavoráveis aos propósitos da pesquisa que ora se apresenta.

A princípio, não há diferenças no que diz respeito a uma estrita definição de política de currículo uma vez que todos se mostram preocupados em evidenciar as relações de poder implicadas nas reformas educacionais, suas contradições, conflitos e possibilidades. As diferenças começam a aparecer na medida em que se requer ampliação, explicitação e aprofundamento das definições. Cada um desses autores possuem uma diferença básica: Suárez (1995) se limita a problematizar as políticas de currículo; Gimeno Sacristán (1998), além de problematizar as políticas de currículo também o faz quanto às teorias curriculares. Já nos estudos de Ball (1997, 1998), Bowe & Ball (1992) e Lopes (2004), constam essas problematizações anteriores e mais a problematização dos estudos de políticas de currículo, avançando, significativamente, em relação aos dois primeiros pesquisadores, especialmente no que diz respeito a uma visão processual da política e aos elementos necessários para se pensar uma metodologia de pesquisa em política de currículo.

Conforme exposto, Suárez (1995) não aborda o processo da política de currículo e Gimeno Sacristán (1998), quando o faz, sugere fragmentação e linearidade, pois, embora se preocupe em mostrar o poder das práticas curriculares, acaba por situá-la numa posição, não só subordinada como também “do lado de fora” do processo político.

Ball (1997, 1998), Bowe & Ball (1992) e Lopes (2004) acrescentam em relação aos outros autores; primeiro, porque, não só reconhecem e definem a política de currículo como também explicitam seu processo de construção, identificando seus contextos e, o que é mais importante, sem dicotimizá-lo, uma vez que o concebem como sendo cíclico e inter-relacionado. Segundo, porque, com essa concepção de processo político, esses autores dão voz a todos os atores da política, sem criar hierarquias entre eles; terceiro, e o que é de fundamental importância para os objetivos propostos neste estudo, ao destacar os conflitos

políticos existentes nos diferentes contextos de produção da política de currículo e entre eles, abrem possibilidades para se visualizar novos movimentos hegemônicos nesse processo político.

Em suma, os desdobramentos metodológicos dessa compreensão do processo da política para os estudos em política de currículo são os seguintes: primeiro, não dicotomizam nem polarizam produção e implementação das políticas; segundo, (re)posicionam o Estado, tirando-o do protagonismo central e único das políticas públicas; e terceiro, não polarizam as relações entre políticas globais – situadas no nível macro da realidade social –, e políticas locais - situadas no nível micro da realidade social, possibilitando, assim, a visualização de relações de poder transversais e oblíquas.

Assim compreendida, a política de currículo não pode ser estudada somente como uma ação do Estado sobre o sistema de ensino, nem somente como o resultado de relações de poder global em relação às realidades históricas específicas; deve-se, por outro lado, considerar os diferentes espaços institucionais ou não, os diferentes momentos de recontextualização e as diferentes instâncias da realidade social nos processos de pesquisa.

Outro desdobramento metodológico significativo é a disseminação do poder, pois os conflitos podem ser visualizados não só na relação entre os diferentes textos e contextos primários, como no seu interior, nos momentos de recontextualização. Isso abre possibilidades para que os estudos de política de currículo reconheçam possíveis movimentos de novas hegemonias nas políticas já existentes, ou naquelas ainda não existentes.

As esferas sociais consideradas nas análises destes pesquisadores marcam outra diferença entre eles. Suárez (1995) e Gimeno Sacristán (1998) desenvolvem seus estudos a partir das relações entre política de currículo e as esferas política e econômica da realidade social. Já Ball (1997, 1998), Bowe & Ball (1992) e Lopes (2004), ao definirem a política de currículo como texto, portanto, como uma construção simbólica, acabam por compreendê-la como implicando, não somente as relações político-econômicas, mas, fundamentalmente, as relações de poder desencadeadas na esfera cultural. O modo como esses autores situam a política de currículo favorece os objetivos propostos na pesquisa que ora se apresenta, porque possibilita visualizar as relações simbólicas como geradoras de poder e, assim, a considerar novos processos hegemônicos que nelas ocorram, bem como as políticas de currículo locais.

Em síntese, a partir dos elementos comuns entre os pesquisadores aqui considerados, pode-se afirmar que a política de currículo produz a seleção, o ordenamento e a mudança no espaço, tempo e conteúdo dos currículos no sistema educacional, ocorrendo em um processo

intencional, ambivalente e histórico, envolvendo conflitos e tensões. Nela, as decisões não são lineares, não possuem uma mesma racionalidade ou um centro único; por isso não são imposições do Estado, mas formam um conjunto de projetos e práticas divergentes, implicando em um processo de negociações entre diferentes grupos sociais, num movimento entre hegemonias já existentes e construção de novas hegemonias.

A política de currículo encontra-se então num ponto de intersecção em meio a interesses, projetos e conflitos de/entre diferentes grupos. Sendo assim, os pressupostos teórico-metodológicos que serão priorizados para conduzir esta investigação serão aqueles que procuram superar a polarização e a linearidade entre global/local, produção/implementação, reprodução/resistência, produção material/produção simbólica, Estado em sentido restrito/associações da vida civil, teoria/prática, objetividade /subjetividade e explicação/compreensão.

Nesse contexto, a questão da centralidade da cultura se apresenta como potencializadora de elementos fundamentais para a configuração dos pressupostos teórico-metodológicos, com as características destacadas no parágrafo anterior. Tal questão, por sua vez, está posta para vários campos de conhecimento, o que requer a sua localização no campo do currículo para, a partir de então, haver uma identificação de suas contribuições, com o propósito de repensar, teórica e metodologicamente, a política de currículo.

Essa localização, entretanto, será aqui construída a partir de uma dinâmica, que vai dos estudos com abordagens sócio-históricas, no campo do currículo, até o apontamento de efeitos da *virada cultural* para esse campo, uma vez que ambos questionam as dicotomias, polarizações, hierarquizações, binarismos e fragmentações nos processos epistemológicos.

2 . 2 - O local da cultura no campo do currículo

A julgar por estudos que mostram as conexões entre cultura e educação (VEIGANETO, 2003) e em coerência com a lógica que se defende para uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa em política de currículo, reconhece-se que não é possível definir um lugar fixo, seguro e preciso para a força da cultura nos estudos de currículo. Isto posto, para discutir a questão, toma-se, como referência, dois marcadores: os desafios que os tempos atuais têm posto para os educadores e a resposta que os estudiosos do campo do currículo têm dado a esses desafios.

Nos últimos vinte anos, pesquisadores, como Hall (1997, 2003), Jameson (2001), Santos (2002) e Santos & Nunes (2003), têm possibilitado situar as questões da educação no contexto do processo das globalizações e caracterizado as suas diferenças em relação às epistemologias e tempos modernos, diferenças que, com algumas variações, tendem a ser enquadradas no que se convencionou chamar de pós-modernidade. Esses autores têm pontuado as transformações nas relações entre política, ciências e tecnologia e suas imbricações para as relações entre nações, entre povos e para a própria vida cotidiana. Fazem isso no esforço de demonstrar os desafios postos pela impossibilidade de se fazer uma análise social contemporânea, com parâmetros guiados pelo entendimento de que a realidade encontra-se estruturada por esferas distintas e hierarquizadas, como economia, política, cultura e ideologia, e, principalmente, de se continuar pensando e lutando pela emancipação social sob esses mesmos parâmetros. Enfim, tais autores procuram pontuar o caráter substantivo das globalizações e dos tempos pós-modernos citando as modificações geopolíticas e econômicas; a revolução tecnológica; as transformações da vida cotidiana; a diversidade cultural, bem como a conseqüente demanda por redimensionamento de conceitos (MACEDO, 2004), em especial para aqueles que desenvolvem análises sociais críticas.

Em corroboração com Santos (2002), assume-se o reconhecimento da globalização neste estudo, como um ponto de partida imprescindível para uma análise, que queira partir da realidade concreta das transformações em curso na história do contemporâneo.

Para não se ater ao determinismo econômico e ao ponto de vista e da realidade dos países centrais, é indispensável que se entenda a globalização para além da economia, como uma condição do contemporâneo, como um movimento que ocorre no mundo e atravessa a produção teórica, as relações sociais, econômicas e culturais. Destacando-se sua força e seu caráter histórico e transitório, a globalização pode ser entendida como um processo em curso, atravessado por disjunções, ocorrências paralelas e confrontos, como um conjunto de decisões políticas. Enfim, pode ser entendida *enquanto um feixe de relações sociais* (*id.*, *ibid*, p. 56). O importante é reconhecer a complexidade, a pluralidade e os interesses díspares da globalização e, em especial, a sua força na localização do objeto de estudo que se investiga.

Tendo em vista a vasta caracterização do sentido substantivo desses *novos tempos*, realizada, dentre outros, pelos autores referidos, não se despenderá esforços no sentido de aprofundar essa caracterização, mas tão somente em focar os novos parâmetros para se relacionar “esferas” sociais, como economia, política e cultura, e seus efeitos para se pensar o lugar da cultura no campo do currículo.

Parte-se do princípio de que houve um movimento nesse campo, no sentido de deslocar esforços teóricos da articulação entre currículo, poder e ideologia, a partir das relações materiais presentes em uma estrutura social moderna, para articular currículo, poder e relações simbólicas num contexto de globalizações e pós-modernidade. O primeiro movimento toma a economia como, hierarquicamente, superior às demais esferas da realidade social, conferindo-lhe a força de determinação das relações sociais e, por isso, dão centralidade a ela ao analisar o currículo escolar. O segundo procura quebrar fronteiras epistemológicas e a hierarquização das relações entre as diferentes esferas sociais, iluminando as imbricadas conexões entre elas e a força da esfera cultural na determinação/transformação das relações sociais, por isso dão centralidade à cultura, ao tomar o currículo como objeto de estudo.

Como é próprio das revoluções culturais, a centralidade da cultura nos estudos de currículo não emergiu de modo simples, direto e rápido. Desde os anos 80 a perspectiva crítica da teoria de currículo no Brasil, especialmente a influenciada por abordagens sociológicas e históricas de pesquisadores anglo-saxões, vem construindo um terreno fértil para esse direcionamento.

Os trabalhos de Apple (1989), Giroux (1986) e Willis (1986, 1991), com uma fundamentação introdutória nos estudos que fazem revisões em princípios do marxismo, caracterizam as abordagens sociológicas. O primeiro autor, ao fazer uma síntese das contribuições dos estudos sociológicos para o campo do currículo, num esforço de fugir ao determinismo econômico, questiona, com base na compreensão de bloco histórico, presente nas obras de Gramsci, a perspectiva estruturalista, que divide e hierarquiza, verticalmente, a relação entre base/superestrutura, economia/cultura e reprodução/produção, relações estas interpretadas, fundamentalmente, a partir dos estudos que trabalham com a reprodução ideológica, cultural e econômica das relações sociais na educação. Nesta síntese, Apple coloca a escola e o currículo na intersecção das esferas econômica, política e cultural/ideológica da realidade social, tirando o foco da primeira esfera e privilegiando o movimento das relações entre todas. Além disso, o referido autor dá ênfase ao caráter de produção das relações e não ao da reprodução.

Ainda no âmbito da abordagem sociológica, Willis (1986, 1991) adverte contra compreensões demasiado reprodutivistas e puramente materialistas do nível cultural, destacando as possibilidades de produção de resultados alternativos nas formas criativas, incertas e tensas das formas culturais de (re)produção das relações sociais.

Numa perspectiva semelhante à de Willis (1986, 1991), Giroux (1986), fundamentando-se na concepção de cultura, presente em obras de Raymond Williams, explana as chamadas dimensões supra-estruturais da realidade social – cultura, política e ideologia – e a compreensão de cultura e formação cultural da Escola de Frankfurt. Nesse trabalho, rejeita a noção de cultura da tradição sociológica e daquela presente no marxismo, explorando as relações conflituosas entre cultura e poder. A partir de então, defende uma concepção dialética de cultura, uma vez que, sem deixar de reconhecer sua dimensão reprodutiva, dá ênfase a sua dimensão transformativa. Com isso, dirige sua atenção para a dimensão política da pedagogia, propondo a pedagogia radical como uma política cultural.

Ambos os autores, tanto na estruturação quanto no desdobramento de seus pressupostos, contrapõem-se às perspectivas reprodutivistas do currículo com a categoria *resistência*. Nesse ínterim, acabam por chamar a atenção para a esfera cultural, uma vez que defendem a *resistência* como sendo, não só material, como simbolicamente construída, construção que, por sua vez, é realizada pelos sujeitos, em suas trajetórias históricas privadas e cotidianas.

Dentro de uma abordagem mais histórica, Goodson (1995), apropriando-se das noções de tradição e história construídas no interior da *Escola dos Annales*, vem mostrar o caráter imprescindível das abordagens históricas nas análises dos currículos escolares. Em seus estudos sobre como os conhecimentos vão se constituindo em disciplinas e sobre como, em determinado momento histórico, alguns conhecimentos são selecionados para os currículos escolares em detrimento de outros, ele evidencia o quanto o currículo é, social e historicamente, negociado. Mais do que isso, ele mostra que essa negociação não se dá, simplesmente, em torno de valores materiais, mas, indispensavelmente, de valores culturais.

Tem-se, pois, a partir dessas abordagens sócio-históricas, o apontamento inicial de processos simbólicos da construção do currículo, portanto, de processos culturais.

Muito embora sua importância para o que, contemporaneamente, se denomina de centralidade da cultura nos estudos de currículo, esses apontamentos se mostram ainda frágeis para se pensar essa centralidade, à medida que, neles, permanece uma subordinação dos processos culturais em relação aos políticos. Além disso, o conhecimento é visto no currículo mais como um resultado da cultura, não se destacando, assim, o processo de produção simbólica que lhe é próprio. Tanto o é que, conforme Macedo (2004), a questão central dessas abordagens no campo do currículo tem girado em torno de qual conhecimento é o mais válido

para ser selecionado para os currículos escolares, o que não tem atingido nem a concepção tradicional de cultura, nem os processos excludentes das práticas pedagógicas.

Sendo assim, as abordagens citadas estabelecem uma relação entre currículo e cultura, mas não chegam a quebrar, epistemológica e politicamente, as fronteiras estabelecidas entre as esferas política, cultural e econômica da sociedade, condição para que se entenda o currículo como um terreno privilegiado da política cultural, portanto, para se localizar a cultura nos estudos de currículo.

A possibilidade de avançar, na identificação do local da cultura no campo do currículo está em situar o movimento teórico desse campo, sob a ótica da chamada *virada cultural* (HALL, 1997; VEIGA-NETO, 2003), entendida essa como um exemplo das complexas articulações entre pensamento e realidade histórica, coloca em pauta, em especial, as noções de cultura e de política, bem como as tensões/conexões entre economia, política e cultura.

No contexto contemporâneo, caracterizado pela globalização e pelos tempos pós-modernos, as relações entre economia, cultura e poder têm sua especificidade. Torna-se imprescindível questionar a distinção entre categorias e níveis, como o cultural e o econômico, isso porque entende-se que não há mais fronteiras rígidas entre economia e cultura e entre base e superestrutura. Com muita frequência, uma dessas categorias e/ou níveis é convertido no outro, uma vez que os produtos culturais estão sendo transformados em fonte de renda e de lucro. A vida cotidiana, entendida como um tecido de hábitos e práticas, transforma-se em prática cultural em combinação com o mercado livre, e este é legitimado com a noção de liberdade de idéias, de expressão e de propriedade intelectual. O que ocorre, tanto em termos teóricos como em termos de prática social, é uma desdiferenciação entre o econômico e o cultural, onde são explicitadas suas tensões e conexões. (JAMESON, 2001)

Nesse mesmo contexto, e em decorrência do amálgama economia/cultura, há também uma mudança na significação de cultura e na compreensão da relação entre esta e a política.

Sob a influência dos *estudos culturais*, a concepção de cultura foi pluralizada (HALL, 2003; VEIGA-NETO, 2003), passou de uma compreensão como cânone ou como coleção, para ser concebida *como um fenômeno associado a repertórios de sentido ou de significados partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também associado à diferenciação e hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais* (SANTOS & NUNES, 2003, p.28). A pluralidade, aqui, não está, somente, no fato de haver diversas concepções, mas, fundamentalmente, de a cultura fazer-se presente e ser reconhecida em espaços anteriormente desconsiderados, e de que diferentes grupos sociais

produzem/apoderam-se/transformam culturas.

Assim concebida, há uma dinamização do potencial político da cultura, uma vez que passa a ser compreendida como um espaço de convergência e negociação de interesses e forças de diferentes grupos sociais, pois,

a cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e ‘culturas populares [folkways]’ das sociedades [...] está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas [...] dentro ou subjacente a *todas* as demais práticas sociais. (HALL, 2003, p. 136)

A centralidade da cultura é, portanto, uma questão política, porque é, ao mesmo tempo e na mesma proporção, uma questão epistemológica e uma questão de poder.

Em contrapartida à revisão na concepção de cultura e da visualização do político no cultural, a centralidade epistemológica da cultura sugere um repensar do campo político, o que implica considerar, em especial, as complexas e mútuas imbricações entre o “político” e o “cultural”. Essa visualização é possível a partir do significado de política como um campo que envolve *uma disputa sobre um conjunto de significações culturais* (WILLIAMS, 1981 *apud* SANTOS & AVRITZER, 2002, p. 53) e de cultura como ‘*o campo em que as contradições políticas e econômicas são articuladas*’. A cultura é entendida assim, *não como ‘uma esfera num conjunto de esferas e práticas diferenciadas’, mas como ‘um terreno em que a política, a cultura e o econômico formam uma dinâmica inseparável’* (LOWE & LLOYD, 1997a, *apud*: SANTOS & NUNES, 2003, p. 34-35)

Nessa perspectiva, tanto a política como a cultura são desterritorializadas, perdendo suas fronteiras. A luta pelo poder ocorre, principalmente, por processos simbólicos e discursivos, e a própria política passa a ser vista como *política cultural* (HALL, 1997).

Todas estas mudanças vêm caracterizar a *virada cultural*, a partir da qual é possível pensar e tencionar as articulações radicais e mútuas entre fatores econômicos, culturais e políticos, obrigando, assim, a se pensar em conexões entre fatores materiais e simbólicos nas pesquisas educacionais, mais do que isso, a pensar nessas conexões, tendo por base a centralidade da cultura.

A centralidade da cultura não significa, no entanto, que as pesquisas tenham de ser realizadas em uma constante, infinita e estéril desconstrução da linguagem e dos significados,

sob uma perspectiva a-histórica e restritiva da análise de texto e de discurso que se encerra em si mesma (*id.*, *ibid.*). A centralidade da cultura pode, sim, ser compreendida contextualizadamente, reconhecendo-se a gênese histórica e as sucessivas reestruturações do objeto que se delimita para a investigação. Caso contrário, cair-se-ia em um outro reducionismo analítico, resultando apenas em novas e improdutivas hierarquizações de teorias, de campos de conhecimentos e de pesquisas. Como bem lembra Veiga-Neto (2003, p. 6), a centralidade da cultura *não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais (...); significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social.*

A identificação da política cultural, proporcionada pela *virada cultural*, traz algumas conseqüências para o campo do currículo, em especial para a definição de currículo e de política de currículo.

Tomando, como referência, alguns dos autores já referidos anteriormente, tais como Giroux (1999, 2003), Macedo (2004) e Moreira (2001), é possível visualizar alguns dos efeitos do reconhecimento da política cultural no campo do currículo.

Giroux (1999, p. 11), marcando transformações em relação a seu posicionamento, introduz sua obra dizendo: *os diversos ensaios que aparecem neste livro representam uma mudança em minha postura política e teórica.* Se, no trabalho anteriormente exposto, sua inserção, na cultura, era parcial, agora ela é radical. Esse pesquisador esforça-se no sentido de construir categorias analíticas que se opunham às polarizações, às oposições binárias e às representações antagônicas, argumentando que, nelas, *há pouco espaço para se compreender os pontos de resistência, as multiplicidades, opressões e os elementos de libertação* (*id.*, *ibid.*, p. 36). Com isso, entende-se que, nas categorias polarizadas, binárias e antagônicas não há espaço para uma prática cultural, com perspectiva de construção de novas hegemonias.

Em uma obra publicada posteriormente, Giroux (2003), ao relacionar contexto de globalização, conhecimento e poder, identifica a cultura como um capital político, mostrando que ela assim o é porque entendida/praticada como uma força pedagógica que legitima relações e práticas sociais, implica propriedade, acesso e controle de identificações, conhecimento, valores, bens materiais, ideologia; representa e emprega o poder; molda identidades; e, fundamentalmente, implica protagonismo social.

Fundamentando-se em Bhabha, Giroux (2003, p.112) deixa mais nítida sua compreensão de cultura como capital político, ao concebê-la como *o terreno da política, um lugar onde o poder é produzido e disputado, empregado e contestado, e compreendido não*

apenas em termos de dominação, mas de negociação. Com essas construções teóricas e os posicionamentos políticos, o referido autor inscreve-se no conjunto dos estudos culturais e movimenta o campo do currículo no mesmo sentido.

No Brasil, os esforços dos estudos no campo do currículo também têm convergido para a cultura. Os estudos culturais, nesse campo, passaram a ser freqüentes em meados da década de 1990 (Macedo, 2004). Esse movimento pode ser visualizado em estudos de Costa (1999), Fleuri (2002), Macedo (2004) e Moreira (2001). Tal visualização se configura e implica na trajetória de delimitação do objeto de estudo da investigação que ora se apresenta; portanto, é apresentada a modo de exemplo, reconhecendo-se que os efeitos da *virada cultural* para o campo do currículo podem ser mais amplos e mais complexos.

Moreira (2001), tendo como parâmetro a categoria diferença cultural, reconhece o multiculturalismo como uma condição das sociedades contemporâneas e como um projeto educacional. A partir de então, analisa artigos do campo do currículo, publicados em periódicos brasileiros e trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores da Educação – de 1995 a 2000, que possuíam uma perspectiva multicultural. Com a identificação da inserção destes artigos e trabalhos nos estudos culturais, bem como dos seus limites e possibilidades político-pedagógicas, Moreira (2001) sugere maior aproximação entre educação e movimentos sociais, finalizando seu trabalho com a indicação de que a demanda para o campo do currículo é compreender *a construção das categorias pelas quais somos divididos, nomeados e conhecidos [...] dar-nos conta de como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos segregam (id., ibid, p. 78)*. Com esse estudo, o citado autor, não só agrega os estudos culturais já realizados no campo da educação, como também reforça e direciona futuros estudos no campo do currículo, para que tomem a cultura como categoria central.

Em uma perspectiva semelhante, Fleuri (2002) desenvolve um estudo sobre as pesquisas realizadas sob uma perspectiva cultural, apresentadas na 25^a Reunião Anual da ANPED, em 2002. Nessa pesquisa, o autor destaca os limites teóricos, mas, sobretudo, a pertinência político-pedagógica daqueles estudos que abordam, de modo significativo, as relações ou diferenças raciais na educação. Com isso, ele cria possibilidades de se aproximarem estudos culturais desenvolvidos em outros campos da educação com o campo do currículo, como também aponta trajetórias teóricas necessárias ao avanço deles.

Ainda compondo o quadro dos efeitos da *virada cultural* para o campo do currículo, Costa (1999, p. 37-38) sintetiza parte desses efeitos, definindo a escola e o currículo *como um*

campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, [...] como territórios de produção, circulação e consolidação de significados. Essa definição não se restringe à visão linear de que currículo é cultura, porque a escola trabalha com o conhecimento, este é cultura e, portanto, a escola trabalha com cultura, quebrando as fronteiras estabelecidas entre ambos, mostrando que o currículo é um terreno privilegiado da política cultural.

Macedo (2004), de modo mais específico, relaciona currículo, poder e cultura, partindo do pressuposto de que as concepções de cultura e de currículo, definidas em função da nação e do ocidente europeu, não respondem mais aos desafios das práticas pedagógicas contemporâneas, as quais requerem propostas curriculares multiculturais. No entanto, adverte que essas têm focalizado a adição ou substituição de conteúdos e valores nas práticas curriculares, propondo, em contrapartida, um deslocamento dessa ênfase para a reconstrução do conceito de currículo como prática cultural.

A partir desses autores, é possível perceber que os estudos culturais de currículo passaram da sua compreensão como um texto político, com uma preocupação central no conhecimento veiculado, para uma preocupação em tencionar/desdiferenciar cultura política e economia, dando centralidade à primeira.

Assim como Giroux (2003), Macedo (2004, p. 131) fundamenta-se na teorização pós-colonial, por isso compreende que *não há culturas puras e as identidades são sempre produzidas por processos de hibridização. Estão sempre em movimento, nunca completadas.* A partir de então, pontua a necessidade e as possibilidades de se passar de binarismos para articulações intersticiais e para simultaneidade de extremos, destacando a compreensão das identidades em espaços/tempos híbridos e sua utilidade para se compreender as relações entre culturas na escola. Enfim, a referida pesquisadora concebe o currículo como espaço/tempo/texto cultural, como um espaço intersticial; como *entrelugar identitário (id., ibid..)*.

Valendo-se da concepção de currículo de Costa (1999), Macedo (2004, p. 122) também destaca a força política da própria concepção de currículo, uma vez que o define como prática cultural, defendendo-o, assim, *como espaço/tempo cultural, dinâmico e imprevisível em que são estabelecidas divisões e hierarquias, mas também aquele em que é possível resistir.*

Todas as pesquisas até agora arroladas trazem a cultura para o centro das preocupações no campo do currículo, colocando novos desafios/possibilidades para ele. Um desses desafios/possibilidades é a compreensão da política de currículo como uma política cultural.

Em coerência com o exposto, até o momento, sobre cultura, política e currículo, uma possibilidade de avanço na concepção de política de currículo pode ser galgada, a partir da definição de política cultural de Álvarez (*et. al.*, 1998a, *apud* SANTOS & NUNES, 2003, p. 39). Para esses autores, *cultural politics* é ‘o processo acionado quando o conjunto de atores sociais formados por, e incorporando, diferentes significados e práticas culturais entram em conflito entre si’. Nessa perspectiva, entendo a política de currículo como

[...] um processo construído historicamente, onde diferentes protagonistas políticos, formados e incorporando diferentes significados, práticas culturais e projetos sociais, travam conflitos em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. [...] é um processo cultural que redefine formas de poder social; é uma política cultural. (OLIVEIRA & DESTRO, 2005, p. 148)

Ao relacionar essa concepção de política de currículo com a concepção apresentada na seção anterior, entende-se que elas não são excludentes, mas esta última acrescenta em relação à anterior. Isto, porque, para além da política de currículo produzir a seleção, ordenamento e mudança no espaço, tempo e conteúdo dos currículos no sistema educacional; ocorrer em um processo intencional, ambivalente e histórico; envolver conflitos e tensões; implicar decisões não lineares, que não possuem uma mesma racionalidade ou um centro único; não ser imposição do Estado, mas formar um conjunto de projetos e práticas divergentes que resultam de negociações entre diferentes grupos sociais, num processo de (re)construção de hegemonia; esse processo de seleção ordenamento e mudança, as intenções, os conflitos e tensões, as decisões, as racionalidades, os projetos, práticas e negociações que resultam em (re)construção de hegemonia ocorrem, fundamentalmente, via produção de sentidos e significados, por isso, são práticas culturais. Notadamente, por isso, a política de currículo é uma política cultural.

Conceber a política de currículo como política cultural sugere, no entanto, a necessidade de se construir possibilidades metodológicas para se realizar pesquisas orientadas por essa compreensão. Esta, por sua vez, requer a necessidade de se revisar as abordagens

metodológicas de estudos sobre essas políticas, já realizados no campo do currículo, com o intuito de agregar elementos para uma abordagem analítica de pesquisa em política de currículo, entendida como política cultural.

Tal abordagem pode ser pensada de modo mais detalhado tendo, como referência, as perspectivas teóricas dos estudos que indicam o lugar da cultura no campo do currículo. Considerando como balizadores os estudos de Giroux (1999, 2003), de Lopes (2004) e de Macedo (2004), visualiza-se as possibilidades de construção dessa metodologia a partir da teorização pós-colonial e – por situar esta pesquisa no campo do currículo –, de estudos sobre políticas de currículo desenvolvidos no Brasil.

Portanto, pensa-se que um dos caminhos para analisar o processo de produção de políticas de currículo com indicativos de construção de novas hegemonias e dela extrair recursos estratégicos de subversão, dando visibilidade à história bem sucedida, ou não, dos movimentos subalternos, seja a configuração de uma metodologia que dê centralidade à cultura nos estudos de política de currículo, uma perspectiva metodológica orientada pela teorização pós-colonial.

2.3 - Contribuições da teorização pós-colonial

As categorias, como modos e formas de pensamento que se utiliza para refletir, precisam ser pensadas em conjunto (JAMESON, 2001). É nesse sentido que se toma a teorização pós-colonial como um conjunto a partir do qual se podem construir categorias analíticas, para estudar uma situação específica de política de currículo, entendida como política cultural.

A teorização pós-colonial não se encontra isolada no atual contexto teórico, mas pertence a um conjunto designado por *estudos culturais*. Ainda que não aborde, especificamente, os problemas do campo do currículo, entende-se que seus conceitos sejam úteis à tentativa de dar identidade à política de currículo como política cultural, bem como para se pensar a pesquisa em política de currículo sob essa mesma perspectiva teórica.

Adverte-se que não haverá referências a um momento pós-colonial, a uma periodização, mas, especificamente, à questão pós-colonial, ou seja, ao que caracteriza o pós-colonial como uma abordagem epistemológica e como uma postura política.

Pretende-se encarar isto, não como uma transferência de conceitos para o campo do currículo, mas como uma preocupação em assinalar um conjunto de preceitos que reconhecem

a centralidade da cultura em termos político-epistemológicos e, com isso, projetá-lo como uma perspectiva teórica sobre os problemas analíticos e teóricos fundamentais, que definem e orientam as pesquisas em política de currículo, com o empenho de não descaracterizar sua especificidade. Portanto, o esforço será no sentido de não tratar o deslocamento da teorização pós-colonial para o campo do currículo como um simulacro.

Não se sabe, exatamente, qual obra dá início ao que se denomina de teorização pós-colonial. Não é possível, também, se precisar quando, onde ou a partir de quem se começa a enxergar os conceitos, ou a reconhecer a importância dos estudos pós-coloniais para se pensar a política de currículo. Diz-se apenas que, parafraseando uma metáfora utilizada por Hall (2003, p. 209) ao tratar dos estudos feministas, *sabe-se que aconteceu, mas não se sabe quando nem onde se deu o primeiro arrombamento*. Com isso, quando há referências à teorização pós-colonial, está-se levando em conta as obras de Bhabha (2003), Hall (1997, 2003), Said (1978), Santos (2002), Santos & Avritzer (2002), Santos & Nunes (2003) e Spivak (1994).

A partir dessas obras, é possível dizer que o conjunto de conhecimentos que caracteriza a questão pós-colonial não deixa ou não possui inventário nítido; nelas, não existe unanimidade, mas multiplicidade de posições. Assim sendo, delas estar-se-á apenas apropriando-se de alguns conceitos e noções que respondam à problemática exposta nesta pesquisa, ou seja, que construam um espaço a partir do qual se torna possível visualizar as políticas de currículo, na perspectiva de uma política cultural, pensada para a construção de novas hegemonias.

A configuração desse espaço implica as noções de hibridismo e diáspora, de lógica geopolítica, de temporalidade intervalar, do significado político dos estudos pós-coloniais, e a modo de síntese, implica a noção de ambivalência.

É impossível tratar o pós-colonial sem uma discussão do seu significado, a começar pelo prefixo do termo. O “pós” não indica uma sucessão cronológica ou seqüencialidade do tempo, um antes e depois; também não indica polaridade, colonial x pós-colonial; não é uma questão de ser posterior ou contra, mas de ir além. No entanto, *o além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado* (BHABHA, 2003, p. 19), é um momento de trânsito que marca distâncias geopolíticas; é uma energia inquieta; é um tempo revisionário; é um processo de estranhamento, uma lógica que inverte, revela e reinscreve; é uma temporalidade intervalar, por isso significa *pensar no limite*, a metáfora que melhor o representa (BHABHA, 2003; HALL, 1997 e 2003).

Os estudos pós-coloniais se ocupam dos conceitos fundadores da história do colonialismo, os desconstrói e fazem o exercício de engendrar o começo do futuro fora do colonialismo. Neles, a desconstrução não é um julgamento normatizante, mas a compreensão do seu regime de verdade, de suas estruturas, do seu regime de visibilidade (BHABHA, 2003). Por isso, analisam situações de descolonização, onde o imperialismo continua a ser retrabalhado, numa contínua luta cultural; analisam, portanto, momentos de *reconfiguração estratégica das forças e relações sociais em todo o globo*. (HALL, 2003, p. 55)

Em tais análises, chamam atenção, inicialmente, as noções de hibridismo e diáspora. Para os estudos pós-coloniais não existem relações fixas, sejam elas culturais ou políticas. Por isso, destacam e exploram as relações intersticiais, onde identificam o hibridismo e situam a diáspora, os quais, mutuamente, se tocam. Ambas as noções são concebidas, respectivamente, como uma lógica cultural e como um posicionamento espacial, atravessados por forças políticas. São vistas como processos culturais que nunca se completam, como momentos de transição e de posicionamentos ambíguos (BHABHA, 2003; HALL, 2003).

As noções de hibridismo e diáspora não se restringem às identidades culturais ou relações políticas, mas podem também ser visualizadas na forma como os estudos pós-coloniais concebem a teoria. Estes estudos questionam as supostas garantias científicas e as posições teóricas herméticas, assim não assumem uma atitude vernacular em relação à teoria, concebendo-a como um esforço de abstração e imaginação, como um processo inacabado de indagação e descoberta, como sendo conjuntural e implicando, necessariamente, num comprometimento com manutenções/transformações sociais. Por isso, em suas análises, sem abandonar a perspectiva crítica, se preocupam com a estruturação complexa dos níveis de articulação e não com relações mecânicas de determinação (HALL, 2003). Dessa forma, identidades culturais, relações políticas, posicionamentos espaciais e teorias não são fixos, não possuem uma essência, uma matriz, mas implicam um conjunto de posições, daí sua condição híbrida.

Por ser um conjunto de posições, o hibridismo reivindica um lugar e é nessa ocasião que toma corpo a conexão entre as duas noções – diáspora e hibridismo. A partir de Hall (2003), é possível encontrar, na noção de diáspora, um ponto privilegiado, a partir do qual, discutir identidades e mediações culturais, relações políticas, posicionamentos espaciais e teorias. Pensar tudo isso a partir da diáspora sugere que, assim como na condição híbrida, o lugar de onde se fala não é fixo, não possui um eixo central e um ponto determinante, mas também se faz em conjunto. Desse modo, a diáspora passa a ser entendida como uma

condição posta na sociedade contemporânea e, enquanto noção, é defendida com a preocupação do reconhecimento da localização histórica, de elaboração da posição (*positionality*).

A importância dessas noções para se pesquisar as políticas de currículo remete ao próprio significado de política de currículo e à compreensão do processo da política. A importância reside, então, em não se conceber o processo político como algo linear, fixo, acabado e determinado por relações mecânicas, mas como resultado de relações intersticiais ocasionados por movimentos de forças políticas, econômicas e, fundamentalmente, culturais. Reside, igualmente, em se conceber a política de currículo como algo que está inacabado, uma vez que não possui uma inscrição única, uma essência, mas congrega negociações entre diferentes grupos sócio-culturais com diferentes interesses e por meio de diversos significados. Grupos e negociações situados em diferentes espaços e tempos. Portanto, essas noções possibilitam conceber a política de currículo como algo que está, constantemente, suscetível a reinscrições. Em suma, a importância da lógica proporcionada pelas noções de hibridismo e diáspora está em contribuir para não se essencializar a concepção de política de currículo e não polarizar ou dicotomizar os processos da política nas pesquisas.

Uma outra contribuição a destacar diz respeito à noção de temporalidade intervalar. Segundo Bhabha (2003, p. 217), *o tempo pós-colonial questiona as tradições teleológicas de passado e presente e a sensibilidade polarizada historicista do arcaico e do moderno*. Essa lógica temporal pode ser ilustrada pelo modo como os estudos pós-coloniais concebem a tradição. Neles, a tradição não se encontra *fixada em pedra*, mas é um repertório de significados marcado por rupturas e mutações; ela é constantemente reinventada e nessa reinvenção, o passado é outorgado apenas parcialmente, havendo a introdução de outras temporalidades.

Associando-se essa compreensão de tradição com a de teoria, pode-se dizer que a lógica temporal dos estudos pós-coloniais conecta passado, presente e futuro. Assim, há o reconhecimento de que o passado está presente no contemporâneo, mas é reinscrito com vistas a tocar o futuro, o que é de fundamental importância quando se pensa performaticamente, pois, a questão não é *o que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das tradições* (HALL, 2003, p. 44). Parafraseando essa afirmação para o campo do currículo, pode-se dizer que o mais importante não é o que, tradicionalmente, as políticas de currículo têm feito, mas o que se tem feito e ainda se pode fazer dessas políticas.

A teorização pós-colonial parece ainda mais potencializadora, quando se atenta para sua lógica geopolítica. Há, nos estudos pós-coloniais, forte preocupação com a especificidade dos espaços locais, quando dão ênfase ou se ocupam da especificidade histórica (SAID, 1978; SANTOS & NUNES, 2003; SPIVAK, 1994). Neles, se ocupar de especificidades históricas não tem apenas uma intencionalidade de definir espaços mínimos de análise, mas uma inquietação em analisar a sobrevivência das forças sociais suplantadas ou não em momentos históricos particulares. Com isso, o local é definido, não como uma identificação puramente geográfica, mas como um terreno político. Isso, por sua vez, subverte a lógica espacial de epistemologias que situam o local numa posição, hierarquicamente, inferior ao global ou apenas nele contida. Não significa, no entanto, que o local esteja fora do global; está dentro, mas não necessariamente lhe pertence.

Essa lógica geopolítica possibilita dizer que as políticas de currículo, produzidas em realidades históricas específicas, não existem em função ou numa posição hierarquizada em relação a políticas globais, mas possuem uma força que lhe é própria, condição indispensável para se pensar na luta por novas hegemonias nas políticas de currículo.

Essa lógica espacial é, radicalmente, exposta na geografia imaginativa de Said (1978). Esse autor indica que há algo mais entre local e global, do que os estudos que os abordaram têm demonstrado.

A partir da compreensão de que *as fronteiras geográficas acompanham as sociais, étnicas e culturais de um modo previsível*, Said (1978), assim como Santos & Avritzer (2002) e Santos & Nunes (2003), questiona a lógica geográfica que constrói os espaços sociais, dividindo-os em local e global, ocidente e oriente. Said (1978, p. 64) *define o orientalismo como um processo de identificação, julgamento, descrição, disciplinamento, ilustração e governo do Oriente pelo Ocidente; enfim como um exercício de força cultural do segundo sobre o primeiro* (OLIVEIRA & DESTRO, 2005, p. 144). Com base nessa lógica espacial, é possível concluir que a demarcação das fronteiras e espaços geográficos não possui apenas um caráter físico, mas simbólico e, por isso, cultural; de poder e, por isso, político.

Assim sendo, as demarcações entre o “global” e o “local” só adquirem coerência e consistência à medida que pesquisadores se dedicam, constantemente, a isso. O resultado dessa dedicação é a obliteração do local, uma vez que ele não tem falado por si, pois quem tem se pronunciado é o global. Nessa perspectiva, o local tem sido o que o global diz que ele é, pois, cada vez que se pronuncia que o local é instituído pelo global, a geografia do primeiro passa a ocupar uma posição subordinada em relação ao segundo, negando-se, assim, sua

autonomia e seu autogoverno. A consequência epistemológica dessa dedicação é uma oposição binária entre ambos, o aumento da fenda que separa os dois e a restrição da força do espaço local.

Em contraposição, a lógica espacial defendida por Said (1978), e presente nos estudos pós-coloniais, em especial nos autores acima citados, mostra que as demarcações entre o “local” e o “global” resultam de construções históricas, conflitos e lutas, por isso são simbólicas. Uma lógica espacial que não dicotomiza, não polariza, nem cria uma hierarquia nas relações de poder entre o “global” e o “local”. Escapa-se, assim, da verticalidade de um poder global sobre o local. Em decorrência dessa noção de espaço, reconhece-se que não há mais um “global” ou um “local” legítimo, já que os processos culturais contemporâneos e as consequentes relações de poder neles produzidas passam a interferir na configuração de ambos (HALL, 1997; SANTOS, 2003).

No entanto, essa lógica geopolítica não desconsidera, conforme sugere Hall (1997, p. 18), que *as revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a cultura num sentido mais local*, mas sim, ressalta que esses condicionantes não são inexoráveis, e que as conexões entre econômico/político, simbólico/material, global/local e espaço/tempo, constituem complexos processos culturais.

Em suma, uma implicação das noções de tempo e espaço apresentadas, até então, para os estudos de políticas de currículo, é que se tem agora a construção de uma lógica espaço-temporal não binária, nem linear, para se compreender as conexões entre “o local” e “o global” e entre passado/presente/futuro, o que, por sua vez, aponta para relevância em se definir tópicos de investigação em políticas de currículo a partir de espaços locais, e para a potencialização das iniciativas locais nas políticas de currículo.

É bem provável que uma das contribuições mais significativas dos estudos pós-coloniais para se pensar a política de currículo esteja no seu significado político. Primeiro, porque o pós-colonial se coloca como um projeto político, uma vez que assume a posição de descrever, identificar, diferir, definir e defender. Com isso, ele mantém a tensão entre questões políticas e teóricas, potencializando seu poder de projeto, que está nas possibilidades de intervenção no contemporâneo (BHABHA, 2003). De tal modo, torna-se possível apropriar-se dos avanços teóricos da *virada cultural* e dos estudos pós-coloniais sem, contudo, abandonar a perspectiva político-pedagógica emancipatória, presente na perspectiva crítica da teoria de currículo.

Segundo, mas nem por isso menos importante, esses estudos nasceram sob rasura, questionam o purismo teórico e são, desde a gênese, impuros e híbridos. Eles reconhecem resistências e contra-estratégias bem sucedidas ao imperialismo e à globalização (SPIVAK, 1994; SANTOS & NUNES, 2003). Abrangendo um poder mais discursivo, não acreditam em inscrições políticas fixas, nem na neutralidade, muito menos em poderes soberanos atribuídos ao Estado. Com essa noção de poder, os estudos pós-coloniais questionam o hegemônico e sugerem um novo vocabulário político.

Esse novo vocabulário faz emergir, no discurso acadêmico, espaços/tempos, anteriormente, silenciados. Isso, porque dão existência teórica aos governados e ao local em um novo posicionamento, tirando ambos de suas supostas polarizações e determinações – governados *versus* governantes, global definindo o local –, bem como de seu anonimato social e de sua anomia cultural. Com isso, a teorização pós-colonial ajuda a caracterizar as relações de poder na conjuntura transitória do contemporâneo; ajuda a identificar as novas relações e disposições de poder, bem como a visualizar movimentos de construção de novas hegemonias.

Com essa concepção de poder, a teorização pós-colonial sugere que o Estado não é, simplesmente, instrumental e dominador, mas uma arena de distintas contestações sociais. Esse posicionamento do Estado e essa noção de poder vão ao encontro da concepção de política de currículo, defendida na pesquisa que ora se apresenta. De tal modo, levam a crer que a política não está situada apenas no sindicato ou no parlamento, mas onde haja a prática de produção de significados. Daí, o reconhecimento da política cultural e, portanto, da cultura como ponto de partida privilegiado, para se desenvolver pesquisas de tudo aquilo que é do social. No que diz respeito à especificidade desta pesquisa, um efeito importante é o reconhecimento de que a política de currículo não é linear, pois, mesmo quando engendrada pelo Estado no sistema educacional, não resulta apenas da vontade de poder deste.

Todas as noções até então apresentadas como contribuições da teorização pós-colonial encontram-se atravessadas por deslizamentos e deslocamentos de/nos espaços, tempos e significados; pela presença de forças perturbadoras do isto e/ou aquilo, mas não exatamente, ou seja, estão marcadas pela simultaneidade da atribuição de múltiplas categorias ao ser (LOPES, 2004). Estão marcadas, enfim, por um repertório de posições conflituosas (BHABHA, 2003).

Esse repertório, por sua vez, tem sido denominado, na própria teorização pós-colonial, como a condição ambivalente das identidades culturais e dos espaços e tempos coloniais. A

ambivalência pode ser considerada, assim, uma marca basilar da condição colonial. Portanto, como uma noção que sintetiza a composição do conjunto de modos e formas de pensamento eleito para orientar esta pesquisa.

Em suma, as noções de hibridismo e diáspora, de lógica geopolítica, de temporalidade intervalar, do significado político presente na teorização pós-colonial e de ambivalência, compõem os modos e formas de pensamento ou, mais precisamente, o conjunto que configura as categorias que dão identidade a uma abordagem metodológica de pesquisa em política de currículo como política cultural, uma abordagem teórico-metodológica que possibilita a centralidade da cultura. Isso, porque, além de sustentar a dimensão simbólica da política e a força da cultura que dão coerência ao significado de política de currículo defendido neste estudo, não polariza, não estabelece relações lineares nem antagônicas entre global/local, produção implementação, reprodução/resistência, Estado em sentido restrito/associações da vida civil, teoria/prática, objetividade/subjectividade, explicação/compreensão. Defende-se, enfim, que esse conjunto de modos e formas de pensar abre possibilidades para a identificação e compreensão de itinerários de novas hegemonias nas políticas de currículo.

Numa primeira inserção dessas noções na pesquisa ora apresentada, há a potencialização do desenvolvimento de duas de suas etapas. A primeira diz respeito à necessidade de se situar o objeto de estudo, anteriormente, delimitado, afinal, quais significados congregam uma política de currículo produzida no e a partir do sertão? Já a segunda está relacionada à tentativa de congregação abordagens analíticas, fazendo uma revisão capaz de manter esta pesquisa no campo do currículo e de articular trajetórias teórico-metodológicas presentes nos estudos da política de currículo no Brasil, ou seja, pensar a (in)suficiência teórico-metodológica das pesquisas em política de currículo, na perspectiva da centralidade da cultura.

2 . 4 - A noção de sertão de João Guimarães Rosa: um exercício da centralidade da cultura

Para além das imbricações entre a política de currículo como política cultural e a teorização pós-colonial, identificar e dar visibilidade à força e aos níveis complexos de articulação de uma política de currículo situada em uma realidade histórica específica, requer a captação e a consideração de mediações culturais que lhe dão existência.

Na relação sujeito/objeto, o lugar de onde se fala tem responsabilidade sobre a leitura e a atuação que se faz do/no mundo. Por isso, considerar e captar as mediações culturais ganha especial atenção quando o objeto desta investigação se encontra em uma realidade específica situada em um espaço, que, tradicionalmente, é denominado de sertão. Isso sugere a necessidade de que, numa abordagem metodológica que dê centralidade à cultura em sua análise, haja o reconhecimento da especificidade da produção de significados desta política de currículo, por situar-se no sertão. Requer, enfim, uma resposta ao que significa e a que espaço é esse chamado sertão, entendido no presente estudo como uma das mediações culturais decisivas para a política de currículo em Ribeirão Cascalheira.

Por contingências históricas, *Grande Sertão: Veredas* – GSV –, uma das obras de João Guimarães Rosa, se apresenta como um potencial de identificação, reconhecimento e apreensão dos processos de significação ocorridos no e a partir do sertão. No entanto, essa obra não está sendo considerada sob a perspectiva do campo da literatura, mas, tão-somente, na perspectiva de se apreender a noção de sertão nela presente, com o intuito de compreendê-la política e culturalmente.

Dentre a vastidão de possibilidades abertas por GSV, destaca-se o modo de pensar de um dos personagens (Riobaldo) e as noções de tempo, espaço, ser humano, mundo e saber presentes na obra, bem como a própria identificação do autor. Através destes destaques, é possível apreender a noção de sertão e visualizar que ela implica algumas questões conectas à teorização pós-colonial, tais como hibridismo, diáspora, temporalidade intervalar, geografia imaginativa e ambivalência. De tal modo, esta seção se configura como um dos efeitos do diálogo entre pressupostos teóricos e objeto de estudo, portanto, como uma aproximação a mais deste último.

No decorrer da obra em pauta, a identidade de Riobaldo ilustra as imbricações cultura/política, porque se apresenta, não somente como uma questão, tradicionalmente cultural, mas também como definidor de sua força; como algo que o potencializa, como uma questão de poder e, portanto, como uma questão política. Isso pode ser percebido quando o personagem, em sua luta maniqueísta, afirma: *de ninguém eu era. Eu era de mim. Eu, Riobaldo.* (ROSA, 1986, p. 141)

Além de todas as afirmações sobre o que significa sertão ditas por Riobaldo, chamam a atenção as metáforas a que recorre e os seus *dizeres* de um modo geral, como uma *matéria vertente*, que constitui os modos e as formas de pensar, apresentados por este personagem. Neles,

os temas, os subtemas, os causos, as várias narrativas são sobrepostos como casca de cebola [...]. As questões formam um emaranhado em aparente desordem, cujos temas atam-se às formas em um contínuo fluxo e refluxo [...]. (MORAIS, 2000, p. 23)

De imediato, o processo de significação do/no sertão se apresenta carregado de ambivalência, porque se destacam os cruzamentos, os discursos “não elaborados” e a não-linearidade do pensamento exposto nos *dizeres* de Riobaldo, definidor do sertão e definido por ele.

No que diz respeito às metáforas como um processo de significação que diz algo, mas não exatamente, ela se apresenta como um recurso presente tanto em GSV, quanto na teorização pós-colonial; ela serve para marcar ou captar tensões. Tendo em vista essa questão, é fundamental que se atente para as metáforas utilizadas no processo de significação da política de currículo, objeto de análise da pesquisa em pauta.

É possível visualizar a profundidade da ambivalência quando, em alguns de seus *dizeres*, Riobaldo questiona a legitimidade de qualquer racionalismo, como sugerem os textos que seguem:

[...] aquela inteligencinha benfazeja, que parecia se me dizer era mesmo do meio do meu coração. (ROSA, 1986, p. 459)

[...] no centro do sertão, o que é doideira às vezes pode ser a razão mais certa e de mais juízo! [...]. (*id., ibid.*, p. 266)

O sertão tudo não aceita? (*id., ibid.*, p. 455).

Nesses *dizeres*, há o reconhecimento da intuição como um processo de produção de saber, acenando que, na lógica do sertão, o saber e a inteligência existem sem que se separe corpo e mente, razão e emoção, insanidade e juízo. Essa lógica não anseia por classificar e excluir, mas por compreender, uma vez que aceita tudo. Ela ultrapassa os limites da razão, pois, como argumenta Moraes (2000, p. 248, grifo nosso), ao relacionar imagem/significação, texto televisivo/texto literário no trato da tradução da obra de Rosa (1986), *a literatura e a*

arte em geral estão baseadas em um processo intuitivo, e reconhecê-lo significa aceitar algo que vai além da razão.

Esse *ir além* marca o processo de significação do/no sertão e, assim como na teorização pós-colonial, *ir além* significa estar no limite, estar em travessia, uma palavra que se mantém presente em toda obra, e com a qual o autor a encerra.

O que se apresenta ainda como radicalmente questionador de toda e qualquer razão absoluta são os *dizeres* que seguem:

[...] É, e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é... [...] (*id.,ibid.* , p. 11)

Sertão é isto, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo. (*id.,ibid.*, p. 146)

Vou lhe falar. Lhe falo do grande sertão. Do que não sei. Ninguém ainda não sabe. Só umas raríssimas pessoas – e só essas poucas veredas, veredazinhas. (*id.,ibid.*, p. 93)

O sertão não chama ninguém às claras; mais, porém, se esconde e acena. Mas o sertão de repente se estremece, debaixo da gente... E – mesmo – possível o que não foi. (*id.,ibid.*, p. 487)

Esses *dizeres* cultivam as incertezas e contam, aceitam e reconhecem a dúvida, o mistério, a identificação como um *duplo*, sugerindo, assim, uma simultaneidade de atribuições a um mesmo ser, a presença de uma força perturbadora no processo de produção de saberes. Aceita-se que não é possível saber sobre tudo, que o conhecimento é incompleto e está sempre mudando, entretanto, mantém-se legítimo. Enfim, a ambivalência é posta como a própria “natureza” do saber.

Nos *dizeres* de Riobaldo, a presença das noções de hibridismo e de ambivalência é uma constante. Neles, aparece o questionamento de identidades puras, de essências, de dualismos e de polarizações. Bem e mal, morte e vida, alegria e tristeza, Deus e diabo, são tencionados com veemência:

[...] meias-alegrias: a meia-bondade misturada com maldade e meio. (*id.,ibid.*, p. 459)

Não sou do demo e não sou de Deus! (*id.,ibid.*, p. 461)

No sertão, até enterro simples é festa. (*id.,ibid.*, p. 54)

Em suma, a ambivalência, o questionamento da lógica racionalista e as imbricações cultura/política já indicadas, sugerem que o processo de significação do/no sertão não se situa no pensamento moderno, porque não se ocupa em julgar, disciplinar ou conhecer o sertão, mas em intuir seu regime de funcionamento, sua estrutura, operando sob uma lógica que não a da modernidade.

Semelhante à teorização pós-colonial, a lógica do sertão não separa nem polariza corpo e mente, sujeito cognoscente e objeto cognoscível, razão e emoção, signos e sentimentos, imaginação e raciocínio, experiência e conhecimento elaborado, explicação e compreensão. Nessa perspectiva, a estratégia de pesquisa assumida para o estudo, que ora se apresenta, é assumir e aceitar o que vai além da razão, não separando, nem polarizando elementos do processo da política de currículo.

A condição ambivalente da significação do/no sertão não implica, no entanto, em isenção do protagonismo social e da historicidade em seu processo. O relato das histórias, por Riobaldo, caracteriza-se por não separar a própria história do lugar onde ela se dava, das pessoas que lá se encontravam, da paisagem, dos animais e do tempo em que ocorria; caracteriza-se pela não separação entre natureza e seres humanos, entre estes e a história, como pode ser visualizado nos textos abaixo:

[...] Tomando o tempo da gente, os soldados remexiam este mundo todo. Milho crescia em roças, sabiá deu cria, gameleira pingou frutinhas, o pequi amadurecia no pequizeiro e a cair no chão, veio veranico, pitanga e caju nos campos. Ato que voltaram as tempestades, mas entre aquelas noites de estrelaria se encostando. Daí, depois, o vento principiou a entortar rumo, mais forte – porque o tempo todo das águas estava no se acabar. (*id.,ibid.*, p. 283-284)

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. (*id.,ibid.*, p. 21)

Viver – não é? – é muito perigoso. Por que ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo. O sertão me produz, depois me engoliu, depois me cuspiu do quente da boca [...]. (*id.,ibid.*, p. 546)

– ‘sertão não é malino nem caridoso, mano oh mano!: – ... ele tira ou dá, ou agrada ou amarga, ao senhor, conforme o senhor mesmo.’ (*id.,ibid.*, p. 487)

Aqui não tem convívio que instruir. Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. (*id.,ibid.*, p. 24)

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber porque, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.. (*id.,ibid.*, p. 430)

Esses *dizeres* sugerem ainda que o mundo e os seres humanos são incompletos e não estão separados: o sertanejo não existe independente do sertão, nem o sertão do sertanejo; ambos estão, conjuntamente, em constante reinscrição. Indicam também que, no processo de significação, a relação ser humano/mundo não é solitária e passiva, mas, necessariamente, coletiva e inventiva.

O que reforça ainda mais o caráter coletivo é que raramente aparece o termo *eu* para indicar o sujeito da oração, mas sempre a palavra *gente*, lembrando a não individualização dos sujeitos históricos. *Gente* sugere, por sua vez, coletividade, um repertório de posições e protagonismo social, chamando as pessoas a se posicionarem, a governar.

O protagonismo social, no entanto, não é posto de forma idílica e romantizada, mas indicando os condicionantes históricos do ato de governar:

Sertão, - se diz-, o senhor querendo procurar, nunca não encontra. De repente, por si, quando a gente não espera, o sertão vem. (*id.,ibid.*, p. 356)

Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera; [...]. (*id.,ibid.*, p. 267)

O senhor não creia na quietação do ar. Porque o sertão se sabe só por alto. Mas, ou ele ajuda, com enorme poder, ou é traiçoeiro muito desastroso. (*id.,ibid.*, p. 497)

O hibridismo e a ambivalência presentes na teorização pós-colonial e na noção de sertão remetem a uma lógica da reversibilidade, pois, a essa altura, não é possível precisar se é a teorização pós-colonial que torna visível o sertão, ou se este é que ajuda a entender a primeira. Isto alerta para uma possível perda de fronteira entre a teoria de política de currículo e a história da política de currículo em análise. O que convém que aconteça é que ambas, mutuamente, se toquem.

O hibridismo e a ambivalência remetem também a outras questões. Alertam para a utilização da dúvida e da incerteza como uma estratégia bem vinda do processo de pesquisa, de um reconhecimento do caráter sempre inacabado do conhecimento. Adverte ainda para a estratégia de não separar a história dos atores da política de currículo da história dos diferentes espaços/tempos desta política – diferentes momentos e arenas de ação dos atores e instituições –, no processo de (re)composição da história da política de currículo em Ribeirão Cascalheira. Encoraja, igualmente, a conceber a política de currículo como, necessariamente, híbrida, como uma invenção coletiva de significados para além das posturas ideológicas. Assim concebida, reitera-se que a política de currículo é uma construção simbólica, um repertório de sentidos e significados marcados por rupturas, tensões, reinvenções e travessia no tempo e no espaço, por isso sempre inacabada.

A lógica de significação do/no sertão indica, ainda, o reconhecimento de deslizamentos e simultaneidade no tempo, em que presente, passado e futuro perdem suas fronteiras:

Comigo, as coisas não têm hoje e ant'ontem amanhã: é sempre. (*id.,ibid.*, p. 131)

Sertanejos, mire veja: o sertão é uma espera enorme. (*id.,ibid.*, p. 538)

Essa lógica, semelhante àquela da teorização pós-colonial, mergulha e capta as tensões do sertão, engendrando o futuro para fora dele. O tempo do/no sertão não é uma inovação nem um abandono do passado; não é arcaico nem moderno. Também não se apresenta como

posterior ou contra o pensamento moderno; vai além dele, porque não é polarizado e/ou dual; possui um tempo intervalar, um tempo que indica a ambivalência da fuga à condição colonial.

Por se tratar de um exercício de localização, assim como a geografia imaginativa de Said (1978), a geopolítica da lógica do sertão é também caracterizada pelo deslocamento e simultaneidade de espaços, o que pode ser ilustrado pelos dizeres a seguir:

O senhor vê aonde é o sertão? Beira dele, meio dele? [...] Tudo sai mesmo é de escuros buracos, tirante o que vem do Céu. Eu sei. (*id., ibid.*, p. 556-557)

O sertão é sem lugar. (*id., ibid.*, p. 331)

– Nonada. [...] O senhor tolere, isto é o sertão. Uns querem que não seja: que situado sertão é por os campos-gerais a fora a dentro [...] Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões...
O sertão está em toda parte. (*id., ibid.*, p. 7-8)

Evidencia-se, assim, que o sertão não é uma identificação puramente geográfica, mas um terreno político e cultural. De tal modo, a demarcação de suas fronteiras não possui um caráter físico, mas simbólico e de poder.

As noções de espaço e tempo da lógica do sertão escapam à modernidade: não possuem limites e fronteiras bem definidas, porque a lógica literária nega outras lógicas racionalistas de se pensar a realidade; o sertão é um modo de ver, ler e estar no mundo, que não segue uma busca de entendimento, mas do sentimento, em que imaginação e fatos se misturam para compor a realidade.

Os deslocamentos e deslizamentos espaço-temporais fazem emergir uma estratégia pós-colonial para quem está fora de sentença, pois produz a sensação de que o autor de GSV escreve ao contrário. Isso é extremamente valioso, porque possibilita deslocar posições desfavoráveis e reinscrever a história de quem foi colocado do lado de fora. Possibilita buscar respostas para as questões da complexidade das estruturas de (in)subordinação. Assim, o empenho no processo de pesquisa ocorre no sentido de escrever a história da política de currículo, ao contrário do que ela tem sido, oficialmente, registrada.

Uma implicação definitiva para a lógica do sertão está na própria autoria de GSV, indicando que o próprio João Guimarães Rosa é um sertanejo, indicação que só pode ser

considerada verdadeira admitindo-se o hibridismo, a diáspora e a ambivalência na produção de identidades culturais.

Por isso, deve-se ter cuidado com posicionamentos como o de Jameson (2001, p. 68). Este, no afã de identificar situações nacionais ou casos de cultura nacional em um país da América Latina, cita a obra de Rosa como *parte de uma cultura autônoma nacional de que é possível orgulhar-se*. Não fosse o termo autônomo e o significado de nação do Estado moderno, não haveria problemas nessa afirmação.

A cosmovisão de Rosa não pode ser considerada “genuína”, mas uma cosmovisão de alguém que já tomou conta do sertão *a fora a dentro*, de alguém que se distanciou do sertão, porque nele mergulhou e de que nele mergulhou porque dele se distanciou. Afinal, a história de vida de Rosa possibilitou que ele conhecesse bem o sertão e a metrópole, mas não ficasse pertencendo a nenhum deles. Portanto, Rosa é um sertanejo, mas com uma identidade híbrida de alguém que viveu a diáspora entre sertão e grande cidade. Enfim, ele é sertanejo, não devido a uma “essência”, mas porque identifica, reconhece, reinscreve e se posiciona no sertão e a favor dele. A sua cosmovisão é própria de alguém que escapa à lógica da modernidade e procura governar a condição colonial em que se encontra, como revela nitidamente no texto em que diz como escreveu o livro Sagarana, uma das obras anteriores à GSV:

Rezei, de verdade, para que pudesse esquecer-me, por completo, de que algum dia já tivessem existido septos, limitações, tabiques, preconceitos, a respeito de normas, modas, tendências, escolas literárias, doutrinas, conceitos, atualidades e tradições – no tempo e no espaço. (*id., ibid.*, 1984, p. 8)

A contestação à vontade de conhecer, de classificar, de controlar e de tomar posse característicos dos tempos modernos, e do ato de colonizar, marcam a presença da contraposição de Rosa à lógica do pensamento moderno.

Enfim, o sertão é uma realidade que funciona sob a lógica da inversão, de dizer o contrário; é uma construção simbólica; é um repertório de sentidos e significados marcados por rupturas, tensões, mutações, reinvenções e, sobretudo, por ambivalência.

Na busca de se compreender, política e culturalmente, a noção de sertão, encontra-se bem mais do que uma definição; encontra-se uma cosmovisão; ou seja, o legado teórico de

Rosa (1986) não toma a forma de um referencial teórico, mas de uma lógica para se pensar e posicionar-se diante do que significa, de como significar e de como se significar no mundo. Ela é, assim, um processo de empoderamento, uma vez que potencializa uma localização geopolítica/cultural que está, não só para o objeto de estudo, como também para o próprio sujeito da investigação.

Em suma, a noção de sertão de Rosa (1986) apresenta uma lógica, não só semelhante, como também complementar àquela da teorização pós-colonial, se apresenta enquanto uma noção constituidora e potencializadora da análise da política de currículo. Mesmo sabendo da difícil tarefa de dar visibilidade a significados tão subjacentes ao objeto de estudo e a quem investiga, o propósito é servir-se dessa lógica presente na noção de sertão como um potencial para analisar o processo de invenção de uma política de currículo, situada e produzida a partir do sertão.

Empregar a noção de sertão para pesquisar política de currículo significa, em síntese, um exercício de deslocamento conceitual e metodológico, pois o campo do currículo não pode ficar ilhado, falando a partir do seu continente, numa ânsia por pureza. A essencialização é uma ilusão criada pela lógica colonialista da modernidade e, contemporaneamente, em nada ajuda a pesquisar as políticas de currículo, principalmente se essa política se situa e é produzida sob uma condição colonial. Afinal, a cosmovisão de Rosa (1986) escapa à modernidade.

2.5 - Estudos de políticas de currículo no Brasil: abordagens teórico-metodológicas

Na trajetória da análise de uma política de currículo, é necessário indagar não só sobre o que ela significa, ou sobre qual/quais abordagens metodológicas são mais coerentes com o significado a que se chega, ou, ainda, sobre quais têm potencial de se identificar e de se pensar políticas de currículo na perspectiva de novas hegemonias. É de fundamental importância, também, situar a pesquisa dentre aquelas da mesma categoria e do mesmo campo. É nessa perspectiva que se coloca como necessária a realização de um estudo bibliográfico de teses e dissertações, que direta ou indiretamente, abordam políticas de currículo.

Ao mesmo tempo, em conformidade com o que pensa Canen, *et al* (2000), reconhece-se que esta categoria de estudos pode trazer desdobramentos relevantes à produção de

conhecimentos no campo em que se insere, podendo, com efeito, contribuir para a realização da pesquisa em pauta.

No panorama das reformas educacionais, apresentado em uma seção anterior, bem como, frente à centralidade do currículo nessas reformas, já acenada anteriormente, tem-se um quadro favorável à produção de pesquisas, com vistas à análise de políticas de currículo.

Retomando o panorama das reformas ocorridas no final do século XX, vê-se que, na década de 80, a centralidade dos currículos nelas presente é desencadeada pela defesa de políticas educacionais voltadas para a justiça social e, conseqüentemente, pela tentativa de adequar os currículos das escolas públicas aos interesses das camadas populares, se perguntando sobre quais conhecimentos seriam mais favoráveis a esta desfavorecida classe social. Já na década de 90, as reformas se intensificam e se diversificam, se perguntando agora sobre quais conhecimentos seriam mais favoráveis a cada grupo sócio-cultural ou a diferentes grupos sócio-culturais. Apesar da diversificação e para além de perspectivas político-ideológicas, todos argumentam em favor de uma escola pública de qualidade, acentuando a centralidade do currículo nas reformas educacionais.

No contexto da diversificação das reformas, situam-se os debates que tencionam cultura, política e economia, acenando para a centralidade da primeira, ao se pensar/analisar currículos escolares e dando o tom dos efeitos da *virada cultural* para o campo do currículo, já apontados anteriormente.

Desde então, muitos estudos já foram realizados sobre as reformas em geral e sobre as políticas de currículo em especial. Desse modo, somando-se aos argumentos anteriores, torna-se ainda mais necessário analisar as abordagens teórico-metodológicas que tais estudos assumiram com o propósito de situá-las no quadro das contribuições dos estudos pós-coloniais e de articular suas trajetórias, de modo que os possíveis avanços sejam incorporados à pesquisa que ora se configura.

Nessa perspectiva é que se realiza um estudo bibliográfico para revisar as abordagens teórico-metodológicas de teses e dissertações, que, direta ou indiretamente, tocam as políticas de currículo, no que tange às questões postas nesta pesquisa.

Tendo em vista a densidade da produção sobre reformas educacionais e às possibilidades de esta produção se referir às reformas ocorridas nos anos 80 e 90, realizou-se um recorte em torno das teses e dissertações defendidas entre 1995 e 2002. A identificação e seleção destas teses e dissertações foram realizadas a partir dos resumos que se encontram

registrados no Banco de Dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Como os estudos de política de currículo encontram-se, muitas vezes, subsumidos aos de política educacional, e, ainda, devido ao fato de que muitas pesquisas que abordam as reformas acabam por priorizar os aspectos epistemológicos em detrimento dos políticos (CORRÊA, 2000), na leitura dos resumos, atentou-se, num primeiro momento, para aquelas que tratavam, direta ou indiretamente, das políticas de currículo e, num segundo momento, para aquelas que sugeriam discussões metodológicas de pesquisa em política educacional/curricular, e/ou apontavam para movimentos de construção de novas hegemonias.

A partir desses critérios, entre teses e dissertações, identificou-se 61 (sessenta e uma) produções nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras. Dentre essas, considerando as acessíveis¹³, 8 (oito) ficaram fora dos critérios iniciais, ao serem analisadas *in loco*, portanto, foram rejeitadas, 3 (três) não foram encontradas nas bibliotecas e 26 (vinte e seis) foram fotocopiadas para análise.

Acrescentando-se aos critérios anteriores, priorizou-se a análise daquelas que tratavam de políticas brasileiras, as quais somaram um número de 23 (vinte e três). Destas, 15 (quinze) são dissertações e 8 (oito), teses.

No estudo dessas produções, atentou-se para o ponto de partida das análises, para o foco teórico, para a forma como concebem/situam as políticas educacionais e de currículo, para as categorias utilizadas, para o sentido em que as pesquisas são direcionadas, para as relações que estabelecem e para as tensões sugeridas.

Alguns desses estudos analisam reformas de currículo em suas especificidades históricas, outros, as políticas educacionais de um modo geral, relacionando-as com políticas mais abrangentes. No entanto, se diferenciam e se assemelham sob vários aspectos.

Na realização deste estudo, não se pretende emoldurar esta ou aquela produção de modo categórico, ou seja, nesse estudo não se acredita na legitimidade das tipificações e reconhece-se a arbitrariedade de se fixar identidades de modo estável. Por isso, o que se pretende é a realização de um exercício de identificação teórico-metodológica de pesquisas em política de currículo, entendendo que elas não assumem uma posição fixa, mas transitam entre pontos de partida, posicionamentos, autores, categorias, concepções e tensões, que ora

¹³ Devido às distâncias geográficas, ao ônus de se conseguir as cópias das produções à distância e às dificuldades operacionais de se abarcar todas as produções em uma só tese, a coleta do material para análise ficou circunscrita a programas de pós-graduação em educação das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, com predomínio de programas do Sudeste.

se aproximam ora se distanciam, mas, nesse movimento, acabam por sugerir uma, sempre incompleta, identificação.

Considerando as esferas política, econômica e cultural da realidade social – sempre muito marcantes enquanto condição material das análises e, portanto, presentes nos seus pontos de partida –, dos estudos analisados, 10 (dez) apresentam características que os agrupam como pesquisas que tendem a desenvolver suas análises a partir da esfera econômica; 5 (cinco) desenvolvem suas análises, fundamentalmente, a partir da esfera política; e 8 (oito) tendem a dar centralidade à esfera cultural.

Cada uma dessas identificações e todas em conjunto trazem contribuições para quem queira desenvolver estudos em política de currículo de um modo geral. Mas, em especial, esses estudos potencializam o aprofundamento da identificação da política de currículo como objeto de estudo; ampliam fontes e procedimentos de pesquisa em política de currículo; fortalecem a condição histórica destas políticas; possibilitam a percepção da ambivalência de apropriações teóricas e a quebra de fronteiras entre elas; incluem novas categorias de análise no campo do currículo; exercitam a pesquisa da política de currículo como política cultural; e aprofundam a compreensão das relações entre políticas de currículo, políticas educacionais públicas e Estado. Em suma, tais estudos potencializam um deslocamento teórico-metodológico rumo à centralidade da cultura no campo do currículo. A apresentação das características e contribuições dos agrupamentos ocorre conforme as subseções que seguem.

2.5.1 - Estudos com tendência à centralidade na esfera econômica: características e contribuições

As pesquisas, inicialmente, agrupadas com forte identificação, são desenvolvidas por Barão (1999), Batista (2000), Gomes (2000); Figueiredo (2001), Kruppa (2000), Lima (2000); Momma (2001), Peroni (1999), I. L. F. Silva (1998), e Sobrinho (1998).

Esses estudos abordam instâncias definidoras de políticas educacionais – o Estado, a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Banco Mundial e programas econômicos –, políticas educacionais brasileiras e no Mercosul e reformas educacionais e curriculares.

Ao desencadear suas análises, tais estudos tendem a problematizar os determinantes da política educacional/curricular ou se ela está ou não sendo implementada, focalizando as suas instâncias definidoras, e destacando as relações hegemônicas com o propósito central de fazer

a crítica aos determinantes materiais da política educacional/curricular, bem como ao desempenho das implementações.

Na pesquisa de Barão (1999), por exemplo, há uma compreensão de que as políticas públicas educacionais desenvolvidas, na década de 1990, no Brasil, ocorrem no âmbito da política neoliberal e da ideologia da globalização, com apoio político-financeiro das agências multilaterais de desenvolvimento. Para esta pesquisadora, a política educacional está nitidamente subordinada à lógica político-econômica.

Nessa mesma perspectiva, Silva (1998) relaciona o Estado brasileiro à mundialização da economia e situa as reformas educacionais ocorridas no Paraná e em nível nacional, na ideologia neoliberal e na crise do *welfare state*.

As demais pesquisas se diferenciam sob um ou outro aspecto, mas, na totalidade do grupo, o ponto de partida e o movimento desencadeado são muito semelhantes. Em todas, as análises de políticas educacionais são feitas a partir das relações de produção material, destacando-se as relações entre educação e mercado e seguindo uma trajetória recorrente, que vai da descrição/explicação da crise do capitalismo financeiro, passa pela crise fiscal e pela redefinição do papel do Estado (crise do *welfare state*) para então chegar às reformas educacionais, ora tratadas como parte desse processo, ora como resultado desse processo.

De modo semelhante, outro caminho utilizado para desencadear as análises é a exposição da lógica, que vai da globalização da economia, passa pelo desenvolvimento econômico no interior do Estado-Nação, para só então abordar as políticas educacionais; ou seja, em todas, o ponto de partida da análise é o mercado, o capital mundial e o Estado.

Em suma, considerando-se as esferas política, econômica e cultural da realidade social, as pesquisas identificadas nesse agrupamento dão centralidade à economia em suas análises, porque a tomam como ponto de partida e, na maioria das vezes, como ponto de chegada.

No que diz respeito às implicações desencadeadas pela fundamentação teórica, nas pesquisas que têm suas análises centralizadas na economia, não há o reconhecimento ou a utilização da expressão políticas de currículo; referem-se, sempre, a políticas educacionais ou reformas educacionais, quando muito, mencionam o termo reformas curriculares. Com exceção dos estudos de Peroni (1999) e Silva (1998), que fazem referência a D. Suaréz e M. Apple, nenhum outro se fundamenta em autores do campo do currículo. Fundamentam-se, basicamente, em teorias marxistas e autores que relacionam os efeitos da economia, das globalizações e da ideologia neoliberal nas políticas educacionais. Entre eles, os mais

presentes são: L. A. Cunha, J. L. Fiori, G. Frigotto, P. Gentili, E. Hobsbawn, O. Ianni, R. Leher, K. Marx, E. Sader e D. Saviani.

Uma outra implicação relacionada à fundamentação teórica diz respeito às categorias de análise a que estas pesquisas recorrem. Dentre elas, as principais são: Estado, imperialismo, reforma e política educacional, modelo econômico, classe social, hegemonia, neoliberalismo, organismos internacionais e globalização. A presença dessas categorias pode ser visualizada nas concepções de educação, reforma e política educacional, no processo de análise, bem como nas conclusões a que chegam.

A partir dessa fundamentação teórica, estes estudos assumem uma perspectiva crítica em relação ao papel que a educação vem tendo na sociedade, concebendo-a como segue:

a educação é chamada para viabilizar ideologicamente as contradições produzidas pelo capital. Ela é reivindicada para recomposição de vários elementos entre eles o acesso a noções básicas de higiene, de cálculo, de leitura, de escrita, de regras de convivência social, de formação de indivíduos consumidores e competitivos, como caminho para a construção da cidadania e preparação para o trabalho, indispensáveis para a contenção/administração da pobreza e da exclusão social. (FIGUEIREDO, 2001, p. 154)

A educação no cenário da globalização acaba sendo concebida como meio para se ascender a novos postos de emprego, melhorar os salários, assim ela ocupa um lugar privilegiado nas políticas sociais, assumindo posição estratégica para aliviar a pobreza e inculcar a ideologia da globalização. (MOMMA, 2001, p. 106)

Sob o mesmo aspecto teórico, uma outra categoria significativa destes estudos é a de reforma educacional. Os pesquisadores que dão centralidade à economia, Kruppa (2000) em especial, vêem as reformas¹⁴ da estrutura do sistema de ensino, ocorridas na década de 1990 no Brasil, como um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, porque operam as contradições da exclusão dos países periféricos.

Esses pesquisadores procuram explicitar essa compreensão, mostrando que as reformas possuem marcas da lógica empresarial moderna, que é a gerência de qualidade e

¹⁴ Entendidas como novas diretrizes.

produtividade. Estas, argumentam, ainda, têm servido para formar recursos humanos sob a lógica da eficiência e competitividade, como ilustram as citações a seguir:

[...] os princípios de qualidade e produtividade se propagam ao conjunto da sociedade civil, com atuação no campo educacional, para se estabelecer as novas metas educacionais. (SOBRINHO, 1998, p. 8)

[...] o novo rumo da educação brasileira é de uma educação para a competitividade, calcada em três pilares fundamentais da era moderna: eficiência, qualidade e produtividade. (*id., ibid.*, p. 202)

Após expor o papel das reformas educacionais, os mesmos pesquisadores concluem que tais reformas imprimiram a lógica do mercado na política educacional, procurando inserir o Brasil no novo contexto da divisão internacional do trabalho. Nesse contexto, procuram expor também o caráter internacional dessas reformas, conforme sugere Peroni (1999, p. 104), ao dizer que, no campo da educação, *as políticas dos anos 90 estão sendo formuladas, dando respostas aos organismos internacionais*. Ou ainda na afirmação de que *o Banco Mundial mais sugere as políticas do que investe dinheiro*. (*id., ibid.*, p. 110)

Dessa compreensão, a conclusão a que chegam é de que as políticas educacionais brasileiras, nos anos 90, resultam de uma estratégia internacional.

Quando os estudos que dão centralidade à economia expõem concepções de política educacional, o fazem em sintonia com a forma de conceber as demais categorias. Defendem que

toda política educacional, ao constituir-se numa ação deliberada do Estado, acaba atendendo a uma estratégia governamental, que manifestada enquanto política social, constitui a expressão das relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. (FIGUEIREDO, 2001, p. 5-6)

Ou ainda, os estudos em pauta expõem suas concepções, semelhante a Kruppa (2000, p. 20), para quem a política educacional é uma estratégia *de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas*.

Desse modo, tendem a ver a política educacional apenas como demanda do campo econômico e como estratégia política de reprodução ideológica. Além disso, o fazem numa perspectiva da teoria de controle estatal, reforçando a visão de que o Estado é o mentor da política educacional/curricular.

Por referir-se a Estado, este tem sido uma das principais categorias nos estudos que tomam a economia como ponto de partida, pois só não é utilizada, centralmente, por duas pesquisadoras, Gomes (2000) e Momma (2001). Com exceção dessas autoras e de Barão (1999), a concepção de Estado que predomina é fundamentada na teoria hegeliano-marxista.

Para Kruppa (2000), por exemplo, a única estratégia de ação do Estado é

criar as condições segundo as quais cada cidadão é incluído nas relações de troca [...] a forma mercadoria pode, por isso, ser encarada como o ponto de equilíbrio geral do Estado capitalista [...] o elo entre as estruturas políticas e as econômicas da sociedade capitalista é, portanto, a forma mercadoria [...].
(OFFE, C. *in*: KRUPPA, 2000, p. 4)

De modo semelhante pensa Peroni (1999), para quem o Estado é histórico, concreto e de classe, a sua base é a vida material dos indivíduos, e a vida material é o modo de produção capitalista. Para esta pesquisadora, o Estado não é obra da classe dominante, mas assume a sua vontade. Outra concepção ilustrativa é a de Figueiredo (2001), pois concebe o Estado como expressão da relação social entre capital e trabalho e das relações de força entre as diferentes classes sociais, quando não só protege, mas cria condições para acumulação do capital.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, todas as pesquisas que dão centralidade à economia analisam textos da política educacional/curricular – leis, relatórios, planos, parâmetros, resoluções e medidas dos governos federal e/ou estadual –, produzidos em instituições e organismos nacionais e internacionais, bem como em confederações e órgãos do sistema de ensino nacional. Nessas pesquisas, com exceção de Momma (2001) e Peroni (1999), esses textos tendem a ser vistos como produtos da política, e não como fazendo parte do processo político.

Ainda sob os aspectos metodológicos, uma outra tendência destes estudos é concentrar seus esforços no nível macro da realidade social e em apenas dois níveis entre aqueles que compõem o processo político: o contexto de influência e o de produção do texto da política de

currículo. Quando chegam ao contexto da prática – que é o caso de Batista (2000) e Gomes (2000) –, o fazem numa perspectiva vertical; primeiro, porque, ao entrevistar os professores, os consideram fontes secundárias; segundo, porque, ao observar o cotidiano da implementação de uma reforma curricular, tendem a responsabilizar os professores e a escola pelo insucesso ou pela não efetivação das reformas e das políticas públicas, seja por passividade, por incompetência ou por falta de compromisso político, conforme as seguintes citações:

achamos que faltou uma maior mobilização por parte dos docentes frente a reforma que estava sendo imposta. Aceitar de forma submissa a reforma tal qual ela foi colocada, ao nosso ver, é tão mais grave do que o próprio fato da imposição. (BATISTA, 2000, p. 82)

[...] constatei por meio de seus depoimentos [professores] a ausência de uma visão mais ampla sobre o significado da reforma e as implicações desta com o contexto político econômico do país. Ficou, assim, evidente a falta de uma maior conscientização dos professores [...]. (*id.,ibid.*, p. 91-92)

Está claro que o Projeto não foi implantado e trabalhado adequadamente, o que repercutiu e caracterizou todo o seu desenvolvimento. (GOMES, 2000, p. 127)

Nenhuma política educacional conseguirá se tornar realidade se os educadores não acreditarem, na importância da sua proposta e dos seus objetivos. (*id.,ibid.*, p. 169)

Por estes apontamentos, é possível dizer que, em termos metodológicos, os estudos que dão centralidade à economia limitam-se ao contexto de influência (contextualização sócio-político-econômica) e ao texto da política (estudo documental/bibliográfico), desencadeando uma análise marcada pela perspectiva vertical, no sentido do global para o local. Mantêm, assim, no processo da pesquisa, dicotomias e polarizações entre global/local, elaboração/execução, bem como a linearidade na análise das relações.

Em suma, a consequência disso tudo é que essas pesquisas acabam por destacar o poder dos organismos internacionais, do Estado e da economia na definição de políticas

educacionais públicas, com tendência a colocar a política e as reformas educacionais numa posição subordinada à lógica do mercado, explorando somente suas determinações econômicas. Concluem, assim, que as políticas públicas educacionais desenvolvidas nos anos 90 do século XX, no Brasil, ocorrem no âmbito da crise do *welfare state*, da ideologia neoliberal, dos efeitos da globalização/mundialização da economia, orientada por organismos internacionais, e com apoio político-financeiro das agências multilaterais de desenvolvimento.

Mesmo entre os estudos que, a partir da esfera econômica, sugerem a política de currículo como uma ação estatal e focalizam somente os contextos de influência e de produção do texto da política de currículo, existem aqueles que dão indícios de tensões relativos ao processo político, que vão além das determinações econômicas, o que pode ser visto na fundamentação teórica, nas conclusões ou quando apontam seus próprios limites.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos, Gomes (2000, p. 4), fundamentando-se em Bourdieu, afirma que *o significado que os atores sociais deram a sua realidade nas entrevistas foi o foco da atenção desta pesquisa*. Ainda que essa pesquisadora não tenha concretizado seu propósito, o interessante é que aponta para o peso da cultura no processo de pesquisa.

A mesma pesquisadora ainda apresenta pressupostos que sugerem o caráter processual e não linear do processo da política de currículo, ao dizer que

a implementação não é, pois, mera consequência da formulação, mas um processo complexo em que efeitos originam-se de múltiplas interações entre atores e de constrangimentos de várias ordens [...] Isto implica aceitar inevitáveis adaptações e mudanças durante a implementação: esta resulta de um conjunto complexo e inter-relacionado de fatores. (MELLO, G. *In*: GOMES 2000, p. 7)

No entanto, o propósito e a compreensão do processo da implementação das políticas parecem ter sido prejudicados pela polarização – proposição/implementação –, presente em sua análise e pela verticalidade de seu objetivo, que consistiu em investigar se a inovação proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, para a educação de jovens e adultos, foi concretizada.

Ainda em se tratando dos tensionamentos, Kruppa (2000), no decorrer de sua análise, considera simplificado o julgamento de que haja um alinhamento incondicional entre as

políticas dos organismos multilaterais e os estados nacionais, pois, para essa pesquisadora, *os atores responsáveis pelas políticas nacionais têm papel relevante nos processos de negociação e direcionamento destas políticas.* (*id.,ibid.*, p. 11)

Quanto à presença dos tensionamentos nas conclusões, Gomes (2000) afirma que a reforma curricular, objeto de seu estudo, não alterou a prática educativa dos professores, sugerindo a não verticalidade das políticas de currículo.

Na mesma perspectiva, Peroni (1999), ao conceber e analisar a política educacional como parte da reforma de Estado, não como consequência, dá indícios do seu caráter processual e de que, nele, não há consenso:

[...] em meio a essa ofensiva antidemocrática do governo federal, setores representativos de diversos seguimentos educacionais organizaram uma contra-ofensiva, elaborando um Plano Nacional de Educação alternativo àquele proposto pelo governo. Esse Plano foi construído em dois CONEDs (Congresso Nacional de Educação), realizados em Belo Horizonte, em 1996 e 1997 [...]. (*id.,ibid.*, p. 102)

Além disso, a referida pesquisadora analisa projetos locais de política educacional, e, mesmo colocando estes como consequências das reformas nacional e internacional, indica sinais de que tais reformas, inclusive as de currículo, não se concretizam nos projetos locais:

Quanto às políticas educacionais de caráter local, nos municípios estudados, verificamos que o conteúdo da descentralização apresentou perfis diferenciados, revelando projetos de sociedade e de política educacional distintos.[...] Em Porto Alegre, a proposta de descentralização que se verificou foi justamente a negada pelo MARE, qual seja, a de participação da população na gestão pública e no controle social [...] Verificamos esse grau de autonomia, também, na elaboração das Propostas Curriculares e de Avaliação, que foram discutidas no Congresso Constituinte Escolar, no qual os setores envolvidos no processo definiram o quê e como seria ensinado e avaliado, não seguindo a centralização proposta pelo governo federal. (*id.,ibid.*, p. 268)

Ao apontar os limites de seus próprios estudos, os pesquisadores que dão centralidade à economia também sugerem tensões no que diz respeito à dicotomia e polarização entre global e local nos processos de pesquisa. A modo de exemplo, Kruppa (2000, p. 66–67), analisando a tese sobre o caráter impositivo das relações norte/sul, faz a seguinte afirmação: [...] *sinto falta de uma posição a partir dos países periféricos ...[...] Os países do Terceiro Mundo não estão enclausurados na determinação dos países centrais*. A mesma autora ainda acrescenta:

é imperioso que análises globais da situação das políticas econômicas e sociais em curso no país sejam feitas, contribuindo para uma intervenção de outra natureza nesse Estado. Ou seja, ainda que por esse estudo eu tenha afirmado a poderosa influência dos organismos internacionais, considero ser possível opções políticas independentes que terão de se valer de estudos e de proposições globais para terem êxito. (KRUPPA, 2000, p. 308)

A grande contribuição da presença da economia política nos estudos das políticas de currículo é o reconhecimento dos condicionantes materiais na definição dessa política. No entanto, não bastam, não são mais suficientes. Isto, porque, compreender o mercado como a mão invisível que dirige as políticas públicas; reconhecer a existência de políticas educacionais globais determinando políticas locais; colocar o Estado como o mentor das políticas de currículo; bem como indicar, exclusivamente, os condicionantes sociais e econômicos destas políticas, força a uma análise linear delas, e a compreensão de que o processo de tais políticas seja marcado pela dicotomia entre proposição e implementação. Os limites deste tipo de análise advertem que o mercado, o capital e o Estado não são os lugares mais indicados a partir de onde se deva desenvolver pesquisas em políticas de currículo. Mais ainda, ao apontar seus próprios limites, os estudos que tendem a dar centralidade à economia expõem a insuficiência teórico-metodológica de seus referenciais para se pesquisar as políticas de currículo contemporaneamente.

2.5.2 - Estudos com tendência à centralidade na esfera política: características e contribuições

Os autores que compõem o conjunto das pesquisas ora identificadas são: E. A. Barreto (2000), Borges (2000), Chiarelto (2000), J. F. Costa (2001), e Sheen (2000). Eles abordam reformas educacionais e curriculares, a relação entre Estado e políticas de currículo e, ainda, a relação entre política educacional e hegemonia.

Os estudos ora apresentados tendem a problematizar a relação entre elaboração e implementação das políticas de currículo, a verticalidade das reformas curriculares, a ausência dos professores no processo de elaboração destas políticas e a organização curricular sugerida nestas reformas.

No processo de análise, estes estudos constroem uma trajetória, que se inicia com a contextualização sócio-político-econômica, dando destaque para as reformas do Estado e para a caracterização das políticas educacionais no conjunto da ideologia neoliberal. Em seguida, tais estudos exploram o processo de elaboração dos textos políticos, o que pode ser exemplificado por Sheen (2000), com destaque para as relações de poder entre diferentes grupos e classes sociais; passam pela análise do próprio texto político, conforme Chiarelto (2000) e Costa (2001) e, por fim, como é o caso de Barreto (2000) e Borges (2000), chegam às práticas pedagógicas nas escolas, explorando o que aconteceu após a implementação dessa política. Portanto, suas fontes de dados são o contexto social, o estudo documental e as práticas pedagógicas nas escolas.

Nessas análises, a preocupação central está voltada para a visibilidade das relações de poder presentes no processo das políticas, entendendo o currículo como um texto político, como um lugar de correlação de forças. Por isso, reconhece-se que tais análises sejam desenvolvidas a partir da esfera política da realidade social, ou seja, são estudos que dão centralidade à política.

Em seus objetivos, procuram caracterizar as políticas de currículo das décadas de 80 e 90 no Brasil, compreender o que ocorreu em seus processos de formulação/operacionalização ou proposição/prática e que mudanças advieram em termos de organização curricular.

Uma intenção que parece predominar nestes estudos é a reflexão sobre como os embates curriculares desencadeados em espaços mais amplos resultaram localmente e de apresentar *possibilidades concretas de construção de políticas públicas em educação que possam romper com os determinantes do mercado, construindo-se assim, uma escola*

inclusiva, democrática e plural (BARRETO, 2000, resumo). Isso também ilustra uma outra peculiaridade destes estudos, que é uma preocupação em extrapolar a crítica dos determinantes hegemônicos das políticas de currículo, vislumbrando possibilidades de construção de novas hegemonias.

No que diz respeito aos aspectos teóricos do campo da educação de um modo geral, os pesquisadores que dão centralidade à política se fundamentam, basicamente, em M. Arroyo, M. Carnoy, P. Freire, G. Frigotto, A. Gramsci, O. Ianni, e B. S. Santos.

Estes pesquisadores reconhecem a política de currículo, empregam o termo e explicitam suas concepções. Por isso, acabam por recorrer a autores que se situam no campo do currículo, tais como M. Apple, E. S. S. Barreto, Gimeno, H. Giroux, I. Goodson, P. McLaren, A. F. Moreira, T. Popkewitz, J. Santomé, A. M. Saul, T. T. Silva e D. Suárez. As obras de T. T. Silva e de A. F. Moreira marcam a centralidade da política nos estudos deste campo. O mesmo ocorre com as obras de Apple e Giroux, referidas em tais pesquisas, as quais são anteriores à mudança no posicionamento teórico dos autores, no que se refere à centralidade da cultura nos estudos de currículo.

Nestes estudos, as categorias mais frequentes são política e reforma educacional, política de currículo, hegemonia, classe social, história, ideologia e Estado.

Ainda no que diz respeito aos aspectos teóricos, pode-se dizer que o conjunto de categorias e autores presentes nos estudos em foco traz implicações, que podem ser vistas em suas concepções.

A educação e a escola são concebidas sob uma perspectiva histórico-dialética. E. A. Barreto (2000), por exemplo, argumenta que a educação não é um instrumento exclusivo do capitalismo, porque é, ao mesmo tempo, resultado e origem de contradições, possibilitando operar resistências. Sob esse mesmo enfoque, Sheen (2000) alega que a escola é objeto de luta de classes, um aparelho de hegemonia e uma organização cultural. Sugere, assim, uma compreensão da luta cultural como elemento da hegemonia, o que, por sua vez, tenciona o papel da cultura na arena política.

Com base no mesmo referencial, a política educacional é concebida como

[...] a ação do estado voltada especificamente para o sistema educacional, é também um momento da hegemonia. Através dela o Estado (sociedade política) procura garantir, por um lado, a subordinação das classes dominadas às suas diretrizes e, por outro, fazer com que o aparelho escolar

atenda às necessidades das classes dominantes, sejam elas ideológicas, científicas, ou, ainda, de qualificação da força de trabalho (*id., ibid.*, p. 24).

Embora essa concepção ainda permaneça, conforme sinalizam Bowe e Ball (1992), marcada pela teoria de controle estatal da política de currículo, ao julgar essa questão no conjunto das pesquisas, percebe-se um tensionamento das relações de poder e do reconhecimento de diferentes atores no processo de definição da política educacional. Isto, porque, também a entendem como *resultado de uma luta que se travou no processo hegemônico, no plano da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias da sociedade de classes.* (SHEEN, 2000, p. 24)

A política é vista então formando/formada por uma unidade dialética, em que processo e produto, como seus dois elementos constitutivos, compõem relações hegemônicas. A hegemonia, por sua vez, é disputada por diferentes grupos sociais, com diferentes posicionamentos políticos.

Essa perspectiva dialética também pode ser ilustrada com o estudo de E. A. Barreto (2000, p. 31), visto que esta pesquisadora concebe a política educacional como *elemento de mediação do Estado, como espaço de negociação.*

Outra implicação teórica dos estudos que dão centralidade à política é o exercício de localização – ou deslocamento –, da política de currículo. Esse exercício ocorre, num primeiro momento, porque eles concebem o currículo, não como resultado direto das relações de produção, nem como preso à ação do Estado, mas como um lugar de disputa hegemônica, sem um posicionamento fixo, como

[...] um processo do qual participa toda a sociedade – uns com mais ou menos poder, outros com maior ou menor consciência – pois selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos envolve a ação e múltiplas representações que percorrem os diversos espaços culturais e não somente aqueles de domínio do Estado. (CHIARELOTTO, 2000, p. 45)

Num segundo, ocorre porque, nestes estudos, há nítidos indicativos da localização central do currículo nas políticas educacionais existentes contemporaneamente. De modo representativo, E. A. Barreto (2000, p. 89) alega que,

por estar configurado num campo extremamente complexo e representar uma opção historicamente configurada, o currículo ganha centralidade na discussão política sobre a definição de que valores e práticas pedagógicas são importantes de serem adotadas pelo sistema escolar.

Ao reconhecerem a centralidade do currículo nas políticas educacionais, os estudos que tendem à centralidade da política, ao mesmo tempo em que expõem sua concepção de política de currículo, explicitam mais uma de suas peculiaridades, a compreensão do currículo como prática social. Para isso, argumentam que *a política pública de currículo passa a ser compreendida como parte das lutas sociais mais amplas, pois os currículos não são neutros e tampouco desprovidos de interesse de classe.* (id.,ibid., p. 37)

Mais uma vez, a centralidade dos estudos em foco se faz nítida, visto que as discussões sobre currículo são compreendidas como discussões eminentemente políticas.

Do exposto até o momento, percebe-se que o Estado é uma das principais categorias de análise e um dos elementos centrais na caracterização dos estudos com tendência à centralidade na política, uma vez que é na sociedade política que tais estudos inserem seu ponto de partida, o que pode ser ilustrado com o pressuposto defendido por E. A. Barreto (2000, p.30): *um estudo acerca da política educacional pressupõe o entendimento que temos do Estado, de seus condicionantes históricos e seus elementos fundamentais enquanto modo de controle e organização política.*

Chama a atenção, em especial, a concepção de Estado que assumem. Os pesquisadores, em foco nesta seção, definem Estado a partir da tradição Gramsciana. Eles defendem que o Estado não se constitui em um poder absoluto, mas em espaço de negociação e conflitos de classe, um centro de força, mediado pela relação com a sociedade civil. Sheen (2000), por exemplo, entende *bloco histórico* como o conjunto da estrutura e superestrutura, apontando, assim, para uma interpenetração entre determinações econômicas, políticas e ideológicas.

Ainda fundamentando-se em Gramsci, ao defender o processo histórico como a dialética entre estrutura e superestrutura, estes estudos tencionam a localização da educação em relação às esferas sociais, ou seja, ao abordar a ação humana na história, mostram que, *nesse processo de luta assumem importância fundamental os aspectos referentes à questão cultural, a qual engloba a questão educacional.* (id.,ibid., p.33)

De modo coerente com seus propósitos, os pesquisadores que dão centralidade à política justificam a opção pela concepção de Estado em Gramsci, alegando que

a grande relevância nessa abordagem é que ela acena com a possibilidade de uma luta contra-hegemônica, uma vez que não se pode falar numa teoria de hegemonia sem abordar uma teoria sobre a crise de hegemonia. (E. A. BARRETO, 2000, p. 36)

Em decorrência dessa compreensão, a pesquisadora citada faz algo incomum aos estudos sobre políticas educacionais/curriculares analisados nesta pesquisa, que é dizer o que se entende por contra-hegemonia. Segundo E. A. Barreto (2000, p. 36),

a construção de uma sociedade mais justa não passa pela destruição do Estado, mas pela desintegração de sua capacidade de estender e manter a hegemonia burguesa, isto é, pela instalação de uma crise no sistema de crenças desenvolvidas pela burguesia para servir seus próprios fins. A política revolucionária é, portanto, a luta contra a hegemonia burguesa e a construção de uma contra-hegemonia, baseada nos valores e cultura da classe operária.

Para além de uma definição, a mesma pesquisadora também dá exemplos de relações de poder contra-hegemônicas, pois, ao dizer que a educação está sendo construída a *contrapelo*, expõe exemplos:

referimo-nos aqui às experiências de prefeituras e governos de esquerda que têm colocado em prática as propostas da sociedade civil acerca de uma educação verdadeiramente democrática, pública e de qualidade, que esteja articulada a um projeto amplo de construção de uma sociedade mais justa. (*id., ibid.*, p. 87)

Em termos metodológicos, os estudos que dão centralidade à política ampliam a compreensão de texto político, uma vez que, além de leis, planos educacionais, pareceres de conselhos, diretrizes, parâmetros ou guias curriculares, todos considerados oficiais, incluem também, em suas fontes de dados, pareceres acadêmicos e de associações, boletins,

diagnósticos educacionais e relatórios de diferentes sujeitos da política de currículo. Ampliam ainda, em especial, a compreensão do processo da política, ao incluírem o contexto da prática como fonte de dados.

Borges (2000), por exemplo, analisa a implementação da estrutura curricular em ciclos, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, destacando os conflitos ocorridos e o papel central dos professores no processo de implementação desta política de currículo. Na realização do estudo, primeiro explora o contexto histórico de definição da política, em seguida, o processo de elaboração do texto da política de currículo, depois a implementação dela e, por fim, o que aconteceu após a sua implementação. No decorrer da pesquisa, além do estudo documental, a mesma pesquisadora entrevista gestores, professores, pais e alunos, fazendo, também, observação sistemática e participante do cotidiano.

O estudo de Costa (2001) também é ilustrativo. Ele analisa a proposta curricular para o ensino de história em Florianópolis, desencadeada e implementada entre 1987 e 1991. Esse pesquisador problematiza a relação local/global, a relação entre currículo pré-ativo e currículo prático, e desenvolve seu estudo com o objetivo de compreender como os embates curriculares nacionais, refletiram localmente. Investiga a definição pré-ativa de um currículo, analisando como a disciplina história foi proposta e organizada no currículo, bem como o processo de elaboração dessa proposta. Sua importância está, principalmente, em chamar atenção para um dos níveis da política de currículo, o contexto da prática, de fundamental importância para uma compreensão do processo da política, uma vez que o referido contexto é ponto de partida e de chegada de qualquer política de currículo.

Como desdobramento metodológico dessa trajetória analítica é possível dizer que, no conjunto destes estudos, há um reconhecimento de todo o processo da política de currículo, pois, abarcam o contexto de influência, o contexto de produção do texto, o próprio texto político e o contexto da prática da referida política.

Porém, não se pode deixar de apontar certa ambigüidade na trajetória destas pesquisas, pois, se, por um lado, procuram mostrar o movimento das relações de poder com a noção de hegemonia de Gramsci, como o faz Sheen (2000), por outro, conservam uma perspectiva vertical desse processo, já que a linearidade da trajetória da análise de E. A. Barreto (2000), Borges (2000), Chiarelto (2000) e Costa (2001) se mantêm do global para o local, do macro para o micro e do nacional para o regional. No primeiro caso, a pesquisadora entende o processo da política como um processo de luta por hegemonia, e põe em evidência conflitos e embates presentes no processo da política de currículo, tencionando assim a não linearidade

de tal processo e colocando em questão perspectivas lineares de pesquisa nas políticas de currículo. No segundo caso, parece que os pesquisadores mantêm uma perspectiva linear, devido à presença da concepção de política de currículo de Gimeno Sacristán, já apontada, anteriormente, como sendo linear.

Ainda sob o aspecto da trajetória analítica, pode-se dizer que uma das tendências dos estudos que dão centralidade à política é desencadear uma discussão metodológica sobre a pesquisa em política de currículo. Isto, porque, embora a maioria deles não inclua o estudo do contexto da prática das políticas de currículo em sua análise, existe um reconhecimento unânime de que os conflitos e disputas não estão evidentes no documento final de uma proposta curricular, mas trazem reflexos para o trabalho em sala de aula.

As implicações teórico-metodológicas ganham visibilidade também nas conclusões dos estudos em pauta. De modo significativo para o reconhecimento do processo político, Costa (2001) conclui que a proposta curricular, objeto de sua análise, não foi uma elaboração de gabinete e que é necessário investigar como os professores interferem no processo político, encerrando sua pesquisa com as seguintes indagações:

De que forma se comportam os professores em todo o processo? Qual sua visão e como as reformas interferiram na sua prática? Estas respostas devem ser buscadas noutra pesquisa, como forma de fornecer uma visão mais global daquela história. (*id.,ibid.*, p. 78)

Na mesma perspectiva, Chiarelotto (2000, p. 41), ao referir-se à disciplina história nos PCNs, argumenta que ela *foi desprestigiada ante o ensino da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, muito embora esta posição tenha sofrido deslocamentos no grau de importância no decurso da elaboração da política curricular.*

A mesma pesquisadora também chama a atenção para o modo previsível com o qual muitos estudos referem-se às políticas de currículo, questionando, assim, as leituras deterministas que delas são feitas: *se a história está em movimento, torna-se impossível prever que resultados terão as políticas encetadas pelo Estado. Em contrapartida, é impossível prever como os sujeitos históricos implicados nessas políticas agirão no processo de sua implementação.* (*id.,ibid.*, p. 87)

Para além das tendências das pesquisas, Barreto (2000, p. 66), põe em pauta a própria definição/localização das políticas de currículo, pois levanta os seguintes questionamentos:

porque a realidade local não é tomada como referência para a elaboração e adoção de políticas educacionais? Porque se insiste nessa importação de modelos para a região? Até que ponto esses modelos podem responder as demandas locais?

A importância destas conclusões está em questionar as perspectivas lineares na análise e chamar atenção para as dicotomias e polarizações dos diferentes níveis do processo da política de currículo; bem como, da linearidade, dicotomia e polarização entre o global e o local, não só nas pesquisas, como também na própria (re)definição da referida política.

Em síntese, nos estudos com tendência à centralidade na política, identificam-se questões significativas no sentido de se pensar uma abordagem teórico-metodológica para se pesquisar política de currículo como política cultural. Isto, porque, nela, existem tensionamentos entre a política de currículo e as diferentes esferas sociais, bem como entre os diferentes textos/contextos desta política, tensionamentos que se fazem presentes na problematização, em seus pressupostos, no modo como desencadearam a análise e até nas conclusões a que chegam.

No entanto, enquanto tensionamentos, as pesquisas que tendem à centralidade da política conservam uma ambigüidade, que dificultou, sobremaneira, a identificação delas. Isto, porque, ao mesmo tempo em que tendem a ampliar a concepção de política de currículo, no sentido de entendê-la como política cultural, chegam a conclusões que apontam para a centralidade da economia, conforme os exemplos que seguem:

[...] no Brasil [...] o Banco mundial tem se tornado o verdadeiro intelectual na formulação de políticas educacionais, que muitas vezes são aceitas e implementadas sem maiores questionamentos [...]. (*id., ibid.*, p. 77)

embora, aparentemente, a orientação das políticas educativas esteja sob a forja do Governo, de fato suas determinações derivam da centralidade ocupada pelo mercado na regulação das relações sociais, concretizando a dominância das concepções neoliberais. (CHIARELOTTO, 2000, p. 85)

Isto pode ser considerado problemático, pois, mesmo reconhecendo-se a ambivalência como a prova mais cabal da não fixidez das identidades, o centro dos esforços neste exercício de identificação de tendências teórico-metodológicas de teses e dissertações não está voltado para a busca de uma suposta homogeneidade entre elas, mas para a coerência entre problematização, pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos e conclusões.

2.5.3 - Estudos com tendência à centralidade na esfera cultural: características e contribuições

Das teses e dissertações analisadas neste estudo bibliográfico, 8 (oito) tendem a dar centralidade à esfera cultural em suas análises. Seus autores são: Corrêa (2000), Hage (2000), Homma (2002), Martinez (2000), Padilha (1998), Santiago (1999), M. H. A. Silva (1999) e Souza (1999). Esses estudos abordam a relação entre Estado e políticas educacionais/curriculares, o processo de definição de textos políticos, a definição e/ou experiências de implementação de reformas curriculares; a participação dos professores em reformas curriculares e a relação entre política educacional e contra-hegemonia.

A preocupação central destes estudos é focalizar e problematizar as tensões, conflitos e enclaves encontrados no processo da política de currículo, procurando relacionar os aspectos sócio-históricos com o universo simbólico presente em diferentes momentos desse processo.

A base teórica destes estudos é bastante diversificada, complexa e híbrida. Além de ser composta por autores de diferentes campos de conhecimento, agregam noções de perspectivas teóricas, tradicionalmente, consideradas como sendo divergentes, como, por exemplo, autores que se situam no materialismo histórico, na fenomenologia, no existencialismo e outras possíveis categorizações teóricas, ou seja, articulam perspectivas teóricas de autores que tomam a economia política como ponto de apoio em suas análises e de autores que se orientam pela política cultural. Este hibridismo teórico, no entanto, é feito de modo responsável e consistente, sempre articulando noções e conceitos aparentemente opostos.

Com o propósito de ilustrar essa base teórica, destaca-se a presença significativa (e não quantitativa) de alguns autores, tais como H. Arendt, B-M Barth, Bourdieu, M. C. Castoriadis, Certeau, M. Chauí, C. N. Coutinho, J. Ezpeleta, Foucault, P. Freire, G. Frigotto, A. Gramsci, Habermas, S. Hall, Heidegger, A. Hipólito, Husserl, O. Ianni, A. Nóvoa, B. Sander e P. Thompson.

De modo específico, como a maioria das teses e dissertações em análise nesta seção já situa suas pesquisas no campo do currículo, elas recorrem a autores deste campo, tais como M. Apple, S. Ball, E. S. S. Barreto, J-C Fourquim, Gimeno, H. Giroux, I. Goodson, A. F. Moreira, T. Popkewitz, A. M. Saul, T. T. Silva e D. Suárez.

Em decorrência da base teórica, as categorias presentes nestas teses e dissertações também se diversificam. As mais frequentes são: reforma, prática pedagógica/curricular, política curricular, hegemonia, classe social, dialética e história. Esses estudos também

chegam a utilizar categorias de análise até então pouco comuns ao campo do currículo, tais como tradução, tradição, interlocução, discurso, identidade cultural, política cultural e hermenêutica.

Embora haja uma multiplicidade de enfoques e caminhos na trajetória analítica dos estudos em pauta nesta seção, pode-se dizer que, em seu conjunto, a exposição dessa trajetória é marcada pela explicitação dos referenciais teórico-metodológicos de pesquisa, por desencadear a análise com a contextualização sócio-político-econômica do objeto de estudo; por aprofundar algum aspecto ou explorar todo o processo da política de currículo – com destaque para as relações aí estabelecidas –, e, em especial, por apreenderem as práticas curriculares. Nessa trajetória, suas fontes de dados são construídas por estudos bibliográficos, estudos documentais, fontes orais e observação de situações cotidianas.

Nos estudos documentais, os autores das teses e dissertações ampliam a noção de texto político para além daqueles considerados oficiais, se valendo de boletins, panfletos, estatutos, *home pages*, matérias de jornais, bem como de relatórios institucionais, de sindicatos, de associações e de professores. Hage (2000), por exemplo, analisa as transcrições das notas taquigráficas das audiências públicas promovidas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados no processo de definição do Plano Nacional de Educação. O que não só amplia a gama de documentos que compõem o processo da política educacional, como também, dá visibilidade aos conflitos e à luta por hegemonia nesse processo.

Nas entrevistas, esses pesquisadores ouvem implementadores da política de currículo, tais como técnicos de secretarias de educação, administradores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores, reconhecendo estes últimos como atores centrais da política de currículo.

Corrêa (2000), por exemplo, analisa a política de currículo para o ensino médio do Estado do Pará na década de 1990 do século XX, com o intuito de compreender o que acontece quando os programas oficiais chegam às escolas e incidem sobre as práticas pedagógicas dos professores. Ele começa, analisando os documentos, mas reconhece que não pode deter-se neles, decidindo pela inclusão da prática pedagógica dos professores em sua fonte de dados. Assim, além dos documentos, considera também os cursos realizados para implementar a política de currículo e realiza entrevistas com os professores, procurando saber como receberam a proposta, como planejavam suas práticas pedagógicas a partir da proposta, que materiais didáticos utilizavam e como avaliavam.

Nesse mesmo sentido, Homma (2002) também problematiza a relação entre políticas educacionais e práticas curriculares. Este pesquisador estuda uma experiência de proposta curricular na Secretaria Municipal de Santos – SP –, implantada no período de 1994 a 1996, indagando sobre a interlocução entre as políticas públicas e a prática curricular dos professores.

Homma (2002, p. 8) parte do pressuposto de que

a política pública implementada por meio de um conjunto de prescrições e de diretrizes curriculares, frequentemente tende a desconsiderar que a relação pedagógica se estabelece nos parâmetros de uma cultura local e nos significados da vida cotidiana.

A partir desse reconhecimento da cultura local e da vida cotidiana na configuração da política de currículo – podendo ser comparado ao reconhecimento do contexto da prática desta política e da sua não-linearidade –, o referido pesquisador toma decisões metodológicas de entrevistar pessoas que ocupavam cargos de chefia em uma Secretaria de Educação, professores integrantes da equipe de elaboração da proposta curricular, alguns professores e equipe técnica das escolas da rede de ensino onde a proposta foi implementada.

Numa perspectiva semelhante aos pesquisadores anteriores, Silva (1999) e Souza (1999) ilustram uma perspectiva não vertical do processo da política, ao analisar a participação dos professores em reformas curriculares.

Silva (1999) parte do pressuposto de que os professores são atores centrais na mudança educacional e analisa como se deu a participação deles na reforma curricular do Estado de São Paulo, ocorrida no período de 1984 a 1987. Essa pesquisadora delimita seu estudo no *currículo em ação*, ouvindo os professores, porque verifica, após revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre reformas curriculares neste Estado, que nenhuma delas enfocava os professores ou a sala de aula. Em decorrência de tal constatação, compõe sua base empírica também com relatórios apresentados por professores, ao avaliarem uma versão da referida reforma. Desse modo, acaba por explorar, exemplarmente, um dos níveis do processo da política de currículo, o contexto de produção do texto político, mostrando assim como os discursos da Secretaria, de intelectuais ligados à proposta, de intelectuais contrários à proposta e dos professores, foram definindo a configuração final do texto da política de currículo e sua aceitação ou não pelos professores.

A trajetória analítica de Silva (1999) se mostra bastante potencializadora, pois, além de dar exemplos do reconhecimento e da análise do processo de políticas de currículo – do processo de definição do texto político em especial –, sugere o tensionamento de polarizações ao finalizar a análise dos relatórios dos professores, afirmando que

[...] qualquer tentativa de classificar estes relatórios em categorias estanques como: contra x a favor; conservadores x progressistas; autoritários x democráticos e ainda estabelecer percentuais para cada uma delas é extremamente arbitrário. (*id., ibid.*, p. 87)

Sob os mesmos aspectos, Souza (1999, p. 3) chama atenção, uma vez mais, para a não-linearidade das políticas educacionais, ao dizer que elas *não são implementadas sem que sofram reelaborações resultantes de mediações entre o que é normatizado e as práticas cotidianas na escola*. Essa pesquisadora questiona, não só a linearidade como também a perspectiva homogeneizante dos estudos sobre reformas curriculares. Ao referir-se às transformações da política educacional no cotidiano escolar, detectadas por pesquisas na área, ela problematiza o plano secundário em que o trabalho docente é colocado nos estudos de política educacional da década de 80. A partir de então, constrói seu posicionamento metodológico argumentando que

as investigações no campo educacional parecem não considerar essas transformações, compreendendo que as escolas implementam as políticas de forma homogênea e os seus efeitos são supostos como iguais. [...] Daí a necessidade de construirmos categorias de análise e de conhecimento empírico contribuindo para a apreensão de como professores e professoras interagem com as políticas educacionais. Os professores se situam diante das mudanças de diferentes lugares e posições, dando-lhes diferentes significados que constroem nessas relações. (*id., ibid.*, p. 11)

Ao reconhecer os deslocamentos e a produção de significados por parte dos professores frente às políticas de currículo, Souza (1999) não só dá ênfase como exercita uma análise a partir da esfera cultural. Nesse ínterim, ela estabelece relações entre a política de currículo, o espaço público e o trabalho docente, reconhece a totalidade do processo desta política e coloca o contexto da prática da mesma política em evidência. A indagação que a

referida pesquisadora faz para orientar seu estudo se mostra ilustrativa: *como professores e professoras, que constroem cotidianamente a escola pública, apreendem e interagem com a ânsia reformista que permeia a política educacional em São Paulo?* (id., *ibid.*, p. 3)

Ainda que seja visível a linearidade no processo de análise de alguns trabalhos que tendem à centralidade da cultura, tais como os estudos de Corrêa (2000) e Homma (2002) – o que distancia essas definições daquela proposta por Ball (1997, 1998) e defendida neste texto como política cultural –, a maioria deles reconhece a totalidade do processo da política de currículo, uma vez que incluem em suas trajetórias de análise, todos os contextos/textos desta política. O que ocorre com os estudos de Corrêa (2000) e Homma (2002), sugere que, mesmo os estudos que dão centralidade à cultura estão suscetíveis à linearidades e verticalidades em suas análises.

Em suma, no que diz respeito aos aspectos metodológicos, os estudos que tendem a dar centralidade à cultura analisam, não só os documentos mas também o discurso e a práxis dos envolvidos na implementação das políticas. Com isso, acabam por legitimar o contexto da prática como parte constituinte do processo das políticas de currículo, como ponto de partida e de chegada destas políticas e, portanto, como importante fonte de dados na realização de pesquisas. Em especial, como é o caso de Silva (1999) e Souza (1999), o fazem numa perspectiva não vertical porque tomam os professores e sua práxis como ponto de partida para suas análises, num exercício de exposição do movimento cíclico entre o contexto da prática, o contexto de produção do texto e o contexto de influência da política de currículo. Em decorrência, acabam por deslocar o ponto de partida nas metodologias de pesquisa destas políticas até então predominantes, sugerindo assim um tensionamento de polarizações e indo ao encontro daquilo que foi destacado como contribuições da teorização pós-colonial, para se pensar uma abordagem metodológica em política de currículo como política cultural.

Para além do reconhecimento do processo da política de currículo, o que de mais significativo caracteriza a trajetória de pesquisa das teses e dissertações em foco é a análise relacional, fazem-no porque concentram suas análises nos conflitos e disputas do processo da política de currículo, explicitando-o. Explicitam, ainda, as relações transversais entre os seus diferentes níveis (contextos de influência, de produção e da prática) e entre as diferentes esferas sociais. Isto, por sua vez, abre possibilidades para a visualização das articulações inerentes à relação entre global/local, material e simbólico, formulação e implementação, teoria e prática. Assim, a questão relacional evidencia a opção pelos modos complexos e não polarizados, dicotômicos, duais ou hierarquizados do processo de pesquisa. Demonstra

igualmente a não-linearidade e a não-verticalidade da relação entre as dimensões macro e micro-estruturais.

Hage (2000), por exemplo, procura explicitar sua abordagem relacional, num primeiro momento, posicionando seu objeto de estudo. Para este autor, sua pesquisa

tem o sentido de explicitar que a educação, a escola e as políticas educacionais são analisadas de forma relacional, não natural, e envolvendo os conflitos, os acordos e os compromissos que se forjam, em face dos interesses e acordos sociais que as constroem. (*id., ibid.*, p. 12)

Além disso, o mesmo pesquisador procura expor a questão relacional, no que diz respeito às conexões entre as diferentes esferas sociais:

em formação social nós lidamos com sociedades complexamente estruturadas compostas de relações econômicas, políticas e ideológicas, onde os diferentes níveis de articulação, de maneira nenhuma significa, que eles simplesmente correspondem ou refletem um o outro, mas eles são sobre-determinantes um em outro e para outro. (*id., ibid.*, p. 22)

Ainda sob uma perspectiva relacional, Santiago (1999) estuda a racionalidade que fundamenta as políticas públicas de orientação curricular no contexto da década de 90 do século XX no Brasil, tomando os PCNs como exemplo. Seu objetivo central é analisar as implicações entre reformas educacionais e as mudanças na ação pedagógica, problematizando a existência de hiatos nesse processo político. Para esta pesquisadora,

as tensões entre inovação e conservadorismo; entusiasmo e resistência [...] associados às condições materiais, muitas vezes, adversas, são indicativos de que as mudanças curriculares propostas pelos programas de governo não ocorrem de maneira linear, espontânea e sem conflitos [...]. (*id., ibid.*, p. 12)

De modo coerente com a perspectiva relacional, no processo de análise, a mesma pesquisadora opta pelo método dialético, e pela hermenêutica, argumentando que eles possibilitam uma compreensão dinâmica e historicizada de propostas e processos de orientação curricular nas políticas públicas, porque permitem ir além do que denomina de

análises crítico-prescritivas e porque, em especial, possibilitam articular condicionantes sociais e processos simbólicos de significação destas políticas.

Para desencadear sua análise, Santiago (1999, resumo) pressupõe que

[...] os textos e orientações curriculares oficiais, no seu processo de implementação, são impregnados pela tradição e condicionados pelo contexto específico das situações que determinam sua compreensão. Desse modo. Inserindo-se no universo de significações tecido pela cultura e pelas relações do cotidiano escolar, adquirem sentidos próprios, nem sempre coincidentes com o discurso e a intencionalidade que os motivou.

No processo da pesquisa, para seguir o curso da historicidade, Santiago (1999) identifica o lugar do currículo nas reformas educacionais, analisando legislação e programas de governo do período republicano até chegar às políticas dos anos 90. Por fim, analisa o discurso e a práxis dos envolvidos nas ações pedagógicas e na implementação dos PCNs.

No decorrer da análise, esta pesquisadora mantém a perspectiva relacional, pois, ao se referir às leituras dos PCNs, tece a seguinte argumentação:

trata-se, pois, de uma **percepção de reciprocidade nas relações que articulam determinantes internos e externos do fenômeno** permitindo interpretá-lo como um produto da vida social, **resultado de interações constantes** que provocam seu movimento e transitoriedade. Nessa perspectiva os PCN são vistos como **expressão de intencionalidades políticas e pedagógicas**, ou seja, como **resposta do governo a situações e demandas sociais.** (*id., ibid., p. 28, grifo nosso*)

Com esse argumento, Santiago (1999) põe em evidência a multiplicidade de atores, interesses, conflitos e negociações que estão subjacentes a um texto político. Evidencia ainda o caráter não hermético deste texto e, portanto, o caráter cíclico da política de currículo.

Outro autor que ilustra a perspectiva relacional é Padilha (1998). Ele analisa o Plano Decenal de Educação Para Todos por meio de uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, entendendo-o como proposta de governo e como exigência da sociedade civil.

Martinez (2000) também ilustra a referida perspectiva. Ela estuda as abordagens de cultura nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina, nas décadas de 80 e 90

do século XX. Neste estudo, examina os documentos a partir da análise de conteúdos, focalizando o contexto de produção do texto político. Martinez (2000) faz uma apreciação relacional, primeiro, por defender a mediação da cultura na análise das inter-relações entre escolarização e economia; segundo, por analisar o currículo enquanto uma política cultural, entendendo que esta resulta da luta de diferentes agentes a partir de diferentes funções e posições; e terceiro, por situar o currículo como *locus* de articulação entre política, economia e cultura. Enfim, por pressupor que, na reforma curricular, existe uma relação entre textos e contextos, e que o documento curricular adquire significado no seu contexto de produção, desenvolvimento e implementação.

Em suma, ao expor a compreensão relacional do processo da política de currículo, os estudos que dão centralidade à cultura possibilitam o questionamento de análises fatalistas, deterministas, economicistas e mecanicistas desta política. Afinal, como argumenta Santiago (1999, p. 32), *não há razões externas, dissociadas de motivações políticas e livres de significações subjetivas, determinando as políticas sociais e educacionais.*

Ao focalizar o processo de discussão, elaboração e a produção de sentidos e significados na luta pela definição das políticas de currículo, as pesquisas em pauta tendem a levar em conta o universo simbólico presente nessas políticas. Especialmente por isso, é que, nelas, identifica-se a centralidade da cultura.

Procuram, no entanto, pôr em evidência o campo simbólico e os significados da tradição e da cultura local, sem desconsiderar a relação desse objeto de estudo com os fatores e as relações mais amplas que também configuram as políticas de currículo.

Em casos em que a centralidade da cultura é tomada de modo radical, como as pesquisas de Hage (2000), Martinez (2000) e Santiago (1999), há o reconhecimento dos conflitos culturais contemporâneos.

Hage (2000), ao expor o seu entendimento de como ocorrem as relações de poder contemporaneamente, o faz a partir da concepção de Estado da tradição gramsciana. Ele defende que, em sociedades complexamente organizadas, como a que se vive atualmente, as relações entre governantes e governados se dá via uma constante articulação-rearticulação de valores. Esse processo de articulação-rearticulação de valores é entendido, então, como um processo de hegemonia, onde o grupo sócio-cultural dirigente assim o é, porque tem, não só condições materiais como também habilidade pedagógica de *estabelecer os termos do debate*. Dessa forma, o referido autor argumenta que o modo como ocorre a luta por hegemonia é via uma *guerra de posições*, uma *guerra cultural*.

É, portanto, a partir da noção de *guerra cultural* que Hage (2000) situa as reformas educacionais na luta por hegemonia, no contexto dos conflitos culturais contemporâneos. Com isso ele sugere a política de currículo enquanto uma política cultural, ou seja, como uma constante produção de sentidos e significados na luta pela definição do currículo escolar.

Nessa perspectiva, embora a preocupação central destes estudos seja destacar processos de produção de significados – e talvez por isso –, não menosprezam o poder do Estado Moderno.

A concepção de Estado é central, não só para Hage (2000) mas também para Corrêa (2000) e Santiago (1999). Os pesquisadores, que têm suas análises centralizadas na cultura, quando elegem o Estado como categoria de análise, o definem de modo bastante radical. Fundamentam-se, basicamente, na compreensão de bloco-histórico e das inter-relações entre política e cultura da teoria ampliada de Estado da tradição gramsciana. Entendem o Estado como síntese dialética entre sociedade política e sociedade civil, localizando a escola entre as duas e acrescentando, como faz Corrêa (2000) e Hage (2000), que ela exerce um papel central na contra-hegemonia, fato que pode ser exemplificado, quando este último pesquisador argumenta que,

numa sociedade capitalista não está preestabelecido que a educação somente irá servir aos interesses do capital, ou dos grupos dominantes; e menos ainda, que somente o conhecimento requerido pelos grupos economicamente poderosos se tornarão legítimos nas escolas mantidas publicamente. (*id., ibid.*, p. 15)

Os pesquisadores que dão centralidade à cultura não só reconhecem como chegam a definir política cultural contra-hegemônica, expondo, mais uma vez, uma compreensão da política de currículo como política cultural, o que pode ser visto, em especial, nas suas concepções de política pública, política educacional e política de currículo.

Como desdobramento da concepção de Estado que assume, Santiago (1999, p. 32) entende a política pública como

[...] o arcabouço estrutural configurado nas relações do Estado com a sociedade civil onde as demandas e pressões exercidas pelo conjunto de cidadãos associam-se aos interesses de ordem econômica e política definindo linhas de ações institucionais. Sendo assim, na configuração

estrutural das políticas públicas estão em jogo, não só a vontade ou os interesses governamentais mas, também, formas de regulação que cada sociedade desenvolve e coloca em prática a partir de seu estágio de desenvolvimento e conscientização política.

Quanto à concepção de política educacional, esta é entendida conforme Hage (2000), como política cultural. Isto, porque, segundo o mesmo pesquisador, as políticas educacionais definem os significados e os fins legítimos dos rumos da educação através de acordos e compromissos, onde o grupo hegemônico toma em conta as preocupações, aspirações e sentimentos dos grupos não hegemônicos.

Na mesma perspectiva, Santiago (1999, p. 123), contrariando análises economicistas, é contundente ao dizer que

[...] as políticas educacionais já não podem ser vistas apenas como demandas do campo social e como estratégia política para a reprodução da ideologia. São ainda tudo isso, mas são também instâncias significativas nos planos de desenvolvimento e se viabilizam na medida em que se constituem como respostas, não aos propósitos governamentais, e sim aos processos de vida dos cidadãos.

Observa-se, ainda, que esses pesquisadores, ao situar seus estudos no campo do currículo, identificam a política de currículo como campo de estudo, não só por utilizarem o termo mas, principalmente, quando a elegem como objeto de estudo. Nesse ínterim, ou deixam subentendida sua concepção de política de currículo, ou a definem textualmente.

Santiago (1999) dá a entender que a política de currículo é a racionalidade que fundamenta as políticas públicas de orientação curricular.

Corrêa (2000) sugere a política de currículo como uma política cultural, entendendo que ela é arbitrária, por valorizar um saber em detrimento de outros; que está entrelaçada por conflitos entre saberes e valores; e que sua formulação teórica passa pela mediação da prática, se materializa em ações concretas e requer vários mecanismos, sujeitos e instituições. O mesmo pesquisador, do mesmo modo que Hage (2000), aponta para algo incomum na maioria dos estudos de política educacional ou de currículo; aponta para a existência de contra-hegemonia nessa política cultural: *os saberes, os conhecimentos e os problemas detectados no âmbito de cada município nos quais ele atua, tornam-se – ou pelo menos deveria ser*

considerado – o ponto de pauta norteador da formulação dos conteúdos programáticos ministrados em sala de aula. (CORRÊA, 2000, p. 134)

Homma (2002, p. 132), por sua vez, entende que a política de currículo *é aquela que parte das instâncias de gestão política e administrativa, com decisão sobre os conteúdos e as práticas curriculares, visando o estabelecimento de regras do jogo do sistema.*

Vê-se que, apesar de essa última definição ainda sugerir uma influência da teoria do controle estatal e uma perspectiva vertical e linear do processo político, em seu conjunto, a concepção de política de currículo destes estudos se aproxima daquela concepção proposta por Ball (1997, 1998) e defendida nesta tese como política cultural.

Para além de suas concepções, os resultados destes estudos parecem estar direcionados no mesmo sentido do reconhecimento das políticas de currículo como políticas culturais. Corrêa (2000), por exemplo, em uma de suas conclusões, verifica que os depoimentos dos professores assinalam para a visão de que a política pública como coisa do Estado já é algo ultrapassado.

No que diz respeito às distâncias entre formulação e implementação das políticas de currículo, concluem que há uma centralização nas decisões e descentralização da operacionalização destas políticas; um hiato entre o que é, administrativamente, proposto e a tradição cultural da escola. No entanto, argumentam que o problema não está na prática curricular, mas na sua desconsideração ao se formular as políticas, como pode ser ilustrado por Homma (2002, p. 136): *fica claro que é imprescindível a consideração das práticas tradicionais e dos procedimentos pedagógicos habituais dos professores nas proposições de currículo.*

Ainda sobre os resultados, os estudos que tendem à centralidade na cultura diferenciam-se também quanto às conclusões sobre as determinações da política de currículo. Souza (1999, p. 172), por exemplo, ao se referir aos professores, afirma, categoricamente, que *as práticas desses profissionais determinam os resultados das reformas educacionais.*

Em suma, os estudos que tendem à centralidade da cultura em suas análises são potencializadores de pesquisas que queiram desenvolver análises complexas, que relacione global e local, formulação e implementação, dimensões macro e micro-estruturais, as diferentes esferas sociais e os diferentes níveis da política de currículo sem dicotomias, polarizações, hierarquizações ou linearidades. Enfim, potencializam a visualização das conexões entre fatores materiais e simbólicos na determinação desta política.

2.6 - Implicações da opção teórico-metodológica

Em função da longa trajetória percorrida na construção teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa ora apresentada, julga-se necessário expor a linha de raciocínio que conecta a concepção de política de currículo à teorização que dá sustentação a tal concepção, à visualização da lógica, na qual se pauta esta teorização, no próprio objeto de estudo, e à construção metodológica, que viabiliza a coerência da realização de uma pesquisa, frente às opções teóricas e ao posicionamento político. Portanto, em linhas gerais, e em caráter conclusivo, retoma-se, nesta seção, o movimento da construção teórico-metodológica, com o propósito de explicitar os seus nexos e expor a relevância que a noção de Estado tomou frente a esta pesquisa

A partir da síntese exposta na seção que versa sobre a definição da política de currículo, a definição a que se chegou identifica e reconhece o processo da política em um movimento cíclico, caracterizado pela complexidade, pelo conflito, pela pluralidade, pela historicidade, pela ambivalência e pela interdependência entre os diferentes atores da política e entre as diferentes instâncias de decisão. Assim compreendido, esse processo não é linear, nem vertical, não dicotomiza nem polariza pontos tratados como sendo binários, tais como produção e implementação das políticas, políticas globais e políticas locais, economia e cultura, pois o poder implica em relações simbólicas, o que faz da política de currículo uma política cultural. Assim concebida, essa noção viabiliza o estudo da política de currículo conforme os propósitos expressos nesta tese, oferecendo os elementos necessários para o desenvolvimento de tal estudo e apontando, em especial, para os movimentos e as relações oblíquas e transversais. Isto significa que essa concepção potencializa o reconhecimento de novos processos hegemônicos e da posição não subordinada da dimensão local das políticas de currículo.

A concepção de política de currículo como política cultural só se tornou possível no contexto da centralidade da cultura, construída em outros campos de conhecimento. É impulsionada, por sua vez, pela condição histórica do contemporâneo e dentro do quadro de um longo período de amadurecimento teórico de abordagens sociológicas, históricas e culturais dos estudos do currículo, rumo à centralidade da cultura, ponto para o qual se tem movimentado o campo do currículo. Tal movimento possibilitou relacionar “esferas” sociais, como economia, política e cultura, quebrando as fronteiras epistemológicas e a hierarquização das relações entre elas, chamando a atenção para a conexão entre essas “esferas” e entre os

fatores materiais e simbólicos nas pesquisas educacionais. Melhor ainda, este movimento possibilitou enxergar os objetos de estudo no campo do currículo, sob a ótica da cultura.

Em termos epistemológicos, o referencial teórico, que se constrói para dar suporte à centralidade da cultura neste estudo de política de currículo, edifica-se a partir de um complexo conjunto teórico denominado teorização pós-colonial, entendido como uma abordagem epistemológica e como uma postura política. O conjunto de noções, construído a partir dessa teorização, é composto pela lógica geopolítica – disposição do poder –, pelo tempo intervalar e pelas noções de diáspora, hibridismo e ambivalência. Essas categorias fragilizam a linearidade, a verticalidade e o sentido da política de currículo como possuidora de uma essência e como algo acabado, aprofundando, portanto, a compreensão do processo da política de currículo e desta como política cultural. Afinal, a partir delas, passa-se de categorias às próprias características da política de currículo.

Esse complexo teórico fortalece a busca por novas hegemonias na política de currículo, abrindo possibilidades de intervenção no contemporâneo e permitindo a manutenção da perspectiva emancipatória dessas políticas. É com tais categorias que se orientam os modos e formas de pensamento, as quais caracterizam uma abordagem metodológica, que assume a centralidade da cultura em sua análise. O que antes era secundário e subordinado, agora se torna o núcleo de um complexo teórico potencializador.

O efeito da opção teórica, em um exercício de elaboração da posição do objeto de estudo, encontra-se na noção de sertão de Rosa (1986), um passo a mais rumo à aproximação do objeto de estudo, entendendo o sertão como um dos elementos de mediação cultural, que dá existência à política de currículo em Ribeirão Cascalheira, identificando-se, assim, o eixo do processo de significação dessa política. A noção de sertão expõe o modo de significação que pode constituir a política de currículo e, ao mesmo tempo, se apresenta como potencializadora de quem investiga, porque viabiliza a localização e os possíveis deslocamentos do sujeito investigativo.

Esse movimento de teorização e elaboração da posição desencadeou, por sua vez, a necessidade de revisão de estudos sobre políticas de currículo para situar esta pesquisa no campo do currículo, e para agregar o crescimento no sentido da centralidade da cultura, especialmente no que diz respeito aos impactos metodológicos desta centralidade para os estudos da política de currículo.

Dessa revisão conclui-se que, nos estudos de política de currículo que tendem à centralidade na economia, as ações em torno das políticas educacionais e curriculares são

todas elas subordinadas e reduzidas a uma luta econômica e a uma escolha ideológica, concentrada em torno do modo de produção e do capital. Portanto, os estudos que tendem à centralidade na economia têm a atenção voltada para a reprodução das relações sociais, políticas e econômicas.

Nesses estudos há uma dedicação dos pesquisadores das políticas educacionais/curriculares em demarcar fronteiras entre as políticas globais e as políticas locais, com agravante de que as políticas locais não têm falado por si, pois só as globais têm se pronunciado. Em tais estudos, as políticas de currículo locais têm sido o que as políticas globais dizem que elas são, criando-se uma posição subordinada da primeira em relação à segunda, negando-se o governo das primeiras. Isto tem resultado em uma oposição binária entre ambas, no aumento da fenda que separa as duas e na restrição da força de políticas locais. A consequência tem sido a obliteração de políticas locais.

Nesta tese reconhecem-se os condicionantes econômicos, porém admite-se também que focalizar as políticas de currículo somente sob a ótica da economia, não é mais suficiente e até despotencializador, quando se pretende responder aos desafios contemporâneos, pensando em novas hegemonias.

As teses e dissertações com tendência à centralidade na política ocupam uma posição intermediária entre a centralidade na economia e a na cultura. Elas desencadeiam o reconhecimento dos processos simbólicos de significação e existência das políticas de currículo, porém ainda se encontram presas aos imperativos de determinação da economia em relação a essas políticas, caindo no círculo vicioso da reprodução social.

As teses e dissertações com tendência à centralidade na cultura se mostram mais potencializadoras. Elas não só reconhecem os processos simbólicos de significação e da existência das políticas de currículo como também exercitam análises com essa perspectiva, aprofundando a compreensão da política de currículo como política cultural e fornecendo elementos teórico-metodológicos sob a mesma perspectiva.

Adverte-se, no entanto, que a centralidade da cultura não pode ser vista como um antídoto contra linearidades, polarizações, dicotomias, homogeneizações, verticalidades e outras questões indesejáveis, mas como potencializadora de outras possibilidades que não as dominantes. A perspectiva cultural não obstrui, necessariamente, uma perspectiva vertical nas relações entre o global e o local e vice-versa, podendo, inclusive, restringir-se à identificação e ao reconhecimento de relações simbólicas, e de processos de significação enquanto

determinante global em relação ao local, podendo cair, assim, num círculo também vicioso de reprodução cultural.

Em termos metodológicos, a partir da revisão de teses e dissertações, especialmente daquelas que tendem à centralidade da cultura, conclui-se que já existem elementos suficientes para a construção de uma abordagem teórico-metodológica, que dê centralidade à cultura em estudos de política de currículo. Destes elementos, destaca-se o fato de já terem sido desencadeadas pesquisas com esta perspectiva; a concepção de política de currículo como política cultural; a abrangência de todo o processo da política de currículo no processo de pesquisa – o contexto de influência, o de produção do texto e o da prática da política de currículo –; e o alargamento das noções de Estado, edificado a partir dos referenciais de Gramsci e de História, construída sob a influência da Historiografia Social Inglesa e da Nova História Francesa.

A noção de História torna-se relevante metodologicamente, porque tem origem em uma historiografia que vai além dos estudos documentais, legitimando a fonte oral como base empírica da memória e, portanto, como sendo válida para pesquisas que queiram incluir, em especial, o contexto da prática em estudos de política de currículo. Nessa perspectiva é que se insere a realização de entrevistas com os atores da política de currículo de Ribeirão Cascalheira, especialmente os professores, com o intuito de contemplar a visualização de todo o processo desta política, conforme exposto em outras seções desta Tese.

A noção de Estado, presente nas teses e dissertações que tendem à centralidade da cultura, ganha importância nuclear, porque não dicotomiza as relações entre sociedade civil e sociedade política, abrindo caminho para a desdiferenciação e conexões entre cultura e política, material e simbólico. Devido a sua complexidade, essa noção será abordada em seção posterior.

Ainda sob os aspectos metodológicos, a contextualização e o estudo documental se constituem em algo comum a todas as teses e dissertações consideradas neste estudo. Isto também fortalece a compreensão de todo o processo da política de currículo, indicando que, ao se pesquisar a política de currículo como texto, deve-se ter o cuidado de situá-la em um contexto, sob pena de perder seu caráter histórico. Pretende-se, portanto, que os dados de contexto e a realização do estudo documental caracterize, em especial, os contextos de influência e do texto da política de currículo de Ribeirão Cascalheira.

Nas teses e dissertações analisadas, encontram-se deslocamentos, quando elas tencionam a relação entre produção e implementação de políticas, a ausência do contexto da

prática na maioria dos estudos de políticas educacionais e de currículo, a classificação em categorias estanques de análises dessas políticas, a polarização de posicionamentos políticos e teóricos, bem como do processo político, apontando para a sua não linearidade e não verticalidade. Desse modo, é possível dizer que, embora não sendo hegemônico, já se desencadeou um deslocamento teórico-metodológico do global para o local, do econômico para o cultural, do sentido vertical da produção para a implementação, para o processo cíclico da política de currículo, marcando os interstícios entre os seus contextos de influência, de produção e da prática. Diante disto, reafirma-se a opção de se realizar a análise, tomando a dimensão local da política de currículo de Ribeirão Cascalheira como ponto de partida, adotando a cultura como eixo nuclear e atentando para os nexos entre seus diferentes textos e contextos.

A articulação deste deslocamento com as categorias construídas, a partir da teorização pós-colonial, pode não só fortalecer como fazer avançar esse movimento, radicalizando a centralidade da cultura nas abordagens teórico-metodológicas de estudos de política de currículo, especialmente daquelas que pretendem manter o interesse em emancipação social inventariada da teoria crítica de currículo. Daí, reconhece-se a pertinência e faz-se a opção de se investir na realização de uma pesquisa, sob uma abordagem teórico-metodológica orientada pela teorização pós-colonial e com uma metodologia que agregue os deslocamentos já ocorridos.

No que diz respeito à posição das teses e dissertações no campo do currículo, vê-se que estas produções tendem a apresentar uma identificação que sugere a própria identidade do Programa e/ou linha de pesquisa onde foram produzidas, indicando, assim, que não se constituem em iniciativas voluntárias e isoladas, mas institucionais e coletivas. Portanto, mesmo que o recorte realizado no estudo bibliográfico não tenha abarcado as produções de programas das regiões norte e nordeste do Brasil, confirma-se a existência de um movimento, no campo do currículo, no país, no sentido de colocar a cultura no centro de suas preocupações.

Para além da identificação no campo do currículo, a partir da revisão de teses e dissertações, identifica-se a existência de estudos que recortam a política de currículo como objeto de estudo, que exploram o seu significado e, mais ainda, que começam a pôr em discussão as abordagens metodológicas de pesquisas sobre políticas de currículo.

Nesses estudos, os pesquisadores não inventaram a centralidade do currículo, portanto não inventaram a política de currículo, mas reconheceram, apreenderam e diferiram um

movimento nas políticas educacionais ocorridas no Brasil. Desse modo, esses pesquisadores identificaram a centralidade do currículo nessas políticas, dando corpo a essa política enquanto campo de estudo.

2.6.1 - Estado, sociedade civil, hegemonia e guerra de posições: noções que potencializam a pesquisa da política de currículo como política cultural

Enquanto uma necessidade que tomou corpo durante o processo de realização desta pesquisa, faz-se mister expor a concepção de Estado e as noções nele implicadas, que vêm configurar a análise das relações estabelecidas entre políticas de currículo e políticas públicas de educação, sugeridas nesta tese.

O caminho que leva a estas noções encontra-se pautado pela própria teorização pós-colonial e pelas teses e dissertações que tendem a dar centralidade à cultura.

Considerando a teorização pós-colonial a partir de Hall (2003), as noções aqui referidas podem ser pensadas, tendo como referência a análise social de tradição gramsciana. Além deste, dois outros autores fundamentam a compreensão dessa tradição; são eles Coutinho (1981)¹⁵ e Semeraro (1999); o primeiro, por fazer parte da tradição gramsciana construída no Brasil e por marcar presença nas teses e dissertações que pesquisam a política de currículo tendo por base a concepção de Estado; o segundo, por potencializar a compreensão do lugar da cultura e da historicidade da análise social desenvolvida por Gramsci, situando-o no contemporâneo e relacionando seus conceitos com os problemas da educação.

A análise social de tradição gramsciana compõe a base teórico-metodológica desta tese, por um conjunto de noções corolárias e por atitudes teóricas do próprio Gramsci¹⁶.

No que diz respeito às atitudes teóricas, Hall (2003) destaca que Gramsci desenvolve sua análise no nível das conjunturas históricas e de aspectos políticos específicos, chamando a

¹⁵ Adverte-se que não haverá o interesse em se descobrir as raízes marxistas/leninistas do pensamento de Gramsci, como o faz Coutinho (1981 p. 67), mas interessa tão-somente lançar mão do que esse autor denomina de *novas determinações descobertas por Gramsci*, quais sejam: a diferença estrutural entre as formações sociais do “Oriente” e do “Ocidente”, a teoria ampliada do Estado – sociedade política mais sociedade civil – e a nova estratégia para o socialismo no “Ocidente” – guerra de posições. Por vezes, o que Coutinho (1981) considera ambíguo na análise social de Gramsci é o que se apresenta como potencializador para o reconhecimento da centralidade da cultura.

¹⁶ Para efeitos deste estudo, destaca-se apenas o que é potencializador da análise social de Gramsci em sua relação com a teorização pós-colonial. Não se abordará, portanto, conforme observam Bhabha (2003), Laclau & Mouffe, (2001) e Macedo (no prelo), a herança iluminista, racionalista e eurocêntrica da referida análise social.

atenção, dentre outras, para as questões culturais na relação entre as forças sociais. Por isso, numa primeira articulação com a teorização pós-colonial, entende-se que a sua análise social confere centralidade ao fator cultural.

Nas lutas políticas de seu tempo, Gramsci viveu a ambivalência da condição colonial entre a Sardenha e a Itália continental, norte e sul, cidade e campo, camponês e proletariado, dependência e modernização, feudalismo e industrialização. Por isso, conforme sugere Hall (2003, p. 301), *ele tinha plena consciência do quanto as linhas divisórias ditadas pelos relacionamentos de classe eram perpassadas pelas diferenças regionais, culturais e nacionais*. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o referido autor, em comparação com Rosa (1986), é um exemplo de como entender as lutas políticas de cada tempo, pois se apresenta como um ícone de compreensão de seu próprio contexto histórico, porque escapa a dogmatismos e a esquematismos teóricos e porque combina liberdade com criatividade. Ele aponta a necessidade de se pensar linhas de ação mais sintonizadas com as transformações em curso, constituindo-se por uma lógica que se mantém no contemporâneo e, por isso, cria conexões entre o objeto de estudo definido para esta tese e a centralidade da cultura no campo do currículo.

No que diz respeito às linhas teóricas, a análise social de tradição gramsciana se liga a questões contemporâneas. Entre estas linhas teóricas, destacam-se, para esta pesquisa, a concepção de Estado e algumas noções nela implicadas, tais como sociedade civil, hegemonia e luta cultural. Destaca-se ainda, o peso dado à cultura através dessas noções.

Assim como Semeraro (1999), considera-se que a questão nuclear desta análise social é a relação entre infra-estrutura e superestrutura. Entende-se que aqui está um dos enclaves da relação entre análise social de tradição gramsciana e a questão colonial, porque é de importância basilar para se entender qualquer objeto de estudo que se situe numa condição colonial. Afinal, como observa Bhabha (2003), na condição colonial, a infra-estrutura econômica e a superestrutura se confundem.

A referida análise social não apresenta uma visão dicotômica e linear da estrutura social, o que, em parte, se deve ao desenvolvimento de sua análise a partir do que entende por *formações sociais*, não tomando o *modo de produção* como ponto de partida. Para Gramsci,

[...] as sociedades são totalidades complexamente estruturadas, com níveis de articulação (as instâncias econômicas, políticas e ideológicas) combinadas distintamente; cada combinação originando uma nova

configuração de forças sociais e daí levando a um tipo distinto de desenvolvimento social. (HALL, 2003, p. 307)

Com essa compreensão, entende-se que os níveis e instâncias das *formações sociais* não *refletem* uns aos outros, mas são *sobredeterminantes* entre si (*id.,ibid.*). Além de enfraquecer qualquer determinismo econômico nas análises de política de currículo, tal compreensão de estrutura social confirma a sua perspectiva relacional, pois, nesta lógica, encontra-se uma semelhança com o entendimento de processo político defendido nesta tese, ou seja, os diferentes textos e contextos da política de currículo não estão em uma relação de determinação uns sobre os outros, mas, no sentido cíclico, são *sobredeterminantes* entre si.

É indispensável que se reconheça que a análise social de tradição gramsciana atingiu o reconhecimento do peso da cultura, dando centralidade, ao menos inicialmente, à política, como observa Coutinho (1981, p. 69-70), ao se referir a Gramsci como crítico da política e da renovação do pensamento marxista:

de certo modo, poderíamos até dizer que, para essa renovação, contribuiu a subestimação gramsciana da economia: a exclusão da economia do seu campo visual (ou, quando menos, a subestimação dela) permitiu a Gramsci desenvolver de modo criador os aspectos propriamente políticos da teoria marxista. [...] essa concentração no político significa que Gramsci tende a ver todas as esferas do ser social a partir do ângulo de sua relação com a política, contém a política como elemento real ou potencial ineliminável.

Tudo indica que, desde a tradição gramsciana, a subestimação ou a exclusão da economia do campo visual de análise e o enfoque na política significaram um passo a mais rumo à centralidade da cultura. Afinal, é importante ver a política atravessando tudo o que é do social para vê-la na cultura e esta, por sua vez, também atravessando tudo que é do social, para então se reconhecer a política cultural.

Outro passo de importância basilar é a indicação de uma geopolítica na análise social de tradição gramsciana. Muito embora sua perspectiva, um tanto colonialista, ao menos aqui, de que as formações orientais se converteriam em ocidentais, Gramsci assinala, diretamente, a diferença estrutural e indiretamente a diferença cultural entre as formações sociais do “Oriente” e do “Ocidente”. Para ele, “*Oriente*” e “*Ocidente*” não são conceitos geográficos, mas indicam diferentes tipos de formação econômico-social, em função, sobretudo, do peso

que neles possui a sociedade civil em relação ao Estado (id.,ibid., p. 65). Vê-se, portanto, que o peso da cultura e a compreensão de Estado, atribuídos por essa análise social, são os pontos a partir dos quais se destaca o que conecta a referida análise à teorização pós-colonial.

A começar pela concepção de Estado, este é entendido por Gramsci enquanto *uma formação complexa nas sociedades modernas, que deve se tornar o foco de uma variedade de estratégias e lutas, pois é uma arena de distintas contestações sociais* (HALL, 2003, p. 319). Por isso, não é possível discutir a condição colonial e, em especial, a condição colonial das políticas de currículo, sem se referir a esta concepção de Estado.

Essa concepção aqui considerada está reservada à noção de Estado Moderno da tradição gramsciana. Nela, o Estado, como um conjunto de esferas, se configura como uma compreensão ampliada, onde, em especial, a sociedade civil também é Estado.

Devido a isso, torna-se importante destacar aqui a compreensão de sociedade civil nela implicada. Conforme observa Coutinho (1981, p. 90), Gramsci compreende a sociedade civil como a *esfera de mediação entre a infra-estrutura econômica e o Estado em sentido restrito; composta pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias.* Um lugar onde os diferentes grupos presentes na sociedade *procuram exercer a sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso.* Nesta compreensão, a hegemonia *recebe uma base material própria, um espaço autônomo e específico de manifestação (id.,ibid., p. 91-92).* Essa autonomia material da sociedade civil é apontada por Gramsci e reconhecida por Coutinho como *traço específico das sociedades capitalistas mais complexas,* ou, ainda, como observa Semeraro (1999), como um *novo tipo de sociedade civil.*

Como desdobramento da noção de sociedade civil, Semeraro (1999, p. 76) chama a atenção para a noção de hegemonia. Fundamentando-se em Gramsci, o referido autor destaca que a sociedade civil *é o lugar onde se decide a hegemonia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade.* Sendo um lugar de disputa de projetos e implicando em uma ação política, a sociedade civil e as relações de hegemonia tornam-se, respectivamente, um espaço e uma prática de política cultural, significativos para se visualizar as políticas de currículo, para entendê-las nas suas relações com o Estado em sentido restrito e, mais ainda, para pensar políticas de currículo mais favoráveis a todos. É nesta perspectiva que se destaca *o peso da cultura e a função da sociedade civil como elementos fundamentais na construção da nova hegemonia política. (id.,ibid., p. 24)*

Levando-se em conta o que se entende por direção política e por confronto, em especial, enfatiza-se que, na análise social de tradição gramsciana, a noção de hegemonia não é reduzida a um consenso¹⁷, mas se apresenta como resultado do atrito entre diferentes grupos sócio-culturais e seus diferentes projetos. Portanto, a hegemonia está sendo defendida não como a imposição da vontade de um grupo que governa sobre outros grupos subalternos, mas enquanto *uma relação pedagógica entre grupos que querem educar a si próprios para a arte do governo*. (GRAMSCI, 1971, in: SEMERARO, 1999, p. 81)

Nesta compreensão de hegemonia encontra-se outro enclave da referida análise social para a questão colonial. Isto porque, para Gramsci, o caráter histórico do Estado, entendido enquanto uma esfera política e cultural, está na luta dos diferentes grupos para exercer seu governo e não se deixar governar, está na relação entre governantes e governados, que existiu e existe em diferentes formações sociais e não só na divisão da sociedade em classes (SEMERARO, 1999). Dessa forma, *a força imanente da história é a liberdade* (GRAMSCI in: SEMERARO, 1999, p. 18), e a liberdade, para Semeraro (1999), é a auto-determinação: a luta de todo ser humano para se governar. Portanto, a luta por hegemonia é uma forma, ao menos, de não se deixar governar.

Defende-se que a questão central para essa compreensão de hegemonia tem sido o significado de luta. Isto, porque é nas relações de hegemonia que os diferentes grupos estabelecem suas lutas, *‘lutas de sistemas, lutas entre modos de ver a realidade*. (GRAMSCI in: SEMERARO, 1999, p. 83)

O significado de luta, por sua vez, indica outro enclave da questão colonial que estabelece a conexão entre centralidade da cultura e compreensão de Estado em Gramsci, que é a noção de *guerra de posições*. Esta não diz respeito à luta armada, mas supõe a *idéia de que a conquista de poder de Estado, nas sociedades **complexas** do capitalismo **recente** deve ser precedida por uma longa batalha pela hegemonia e pelo consenso no interior e através da sociedade civil, ou seja, no interior do estado em seu sentido amplo* (COUTINHO, 1981, p. 97, grifos nossos). Portanto, as batalhas não são travadas entre forças armadas;

¹⁷ Para um aprofundamento do que se entende por hegemonia para além da análise social de tradição gramsciana, recomendam-se os estudos de Laclau & Mouffe (2001), e de Macedo (no prelo), nos quais sugere-se que o consenso não pode ser sacralizado. Para estes autores, as negociações que configuram uma cadeia de equivalentes não se dão pela soma de particularidades, portanto, o processo identitário que desencadeia a transcendência do particular ao universal e, por conseguinte, à relação hegemônica, é sempre contingente, reversível e ambivalente.

[...] *as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando a conquista de posições e de espaços* (“guerra de posições”), *da direção político-ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder do estado e sua posterior conservação.* (id., *ibid.*, p. 103-104, grifo nosso)

A *guerra de posições* implica uma *guerra de longa duração*. Esta, por sua vez, significa a exigência de tempos mais demorados e de complexas formas de preparação onde *as transformações mais profundas, de fato, nem sempre estão garantidas pelas “explosões” rápidas e pelo ataque ao Estado considerado “restritivamente” em seus aparelhos repressivos.* (SEMERARO, 1999, p. 22)

Como assinala Hage (2000), essa *guerra de longa duração* se constitui em uma *guerra cultural*, onde se configuram as políticas de currículo; ou seja, a *guerra cultural* implica em um lugar e em uma relação de poder, por meio dos quais se trava a luta em torno da conquista de espaços e posições favoráveis à definição de significados e sentidos, demarcadores da seleção e organização dos conhecimentos, valores e práticas a serem construídos, distribuídos e realizados nas escolas.

Em suma, a concepção de Estado da análise social de tradição gramsciana, bem como as noções nela implicadas, indicam o peso da política, entendida como uma luta por hegemonia, considerada, por sua vez, como um processo de negociação e acordos, entendidos como uma luta cultural. Em seu conjunto, essas noções dão indícios do reconhecimento da política cultural, criando, assim, condições teóricas de conexão entre essa compreensão de Estado e a concepção de política de currículo, defendida nesta Tese.

3 – O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO EM RIBEIRÃO CASCALHEIRA

[...] *o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.* (ROSA, 1986, p. 60)

Nesta seção, o propósito é expor o movimento pelo qual a política de currículo vem sendo gestada em Ribeirão Cascalheira, sem, no entanto, se prender a um espaço verticalizado e a um tempo linear.

Inicia-se pelo espaço local, para indagar sobre a sua força na produção de uma política de currículo: os posicionamentos políticos construídos em uma região, em que a condição colonial se confunde com sua própria história; os processos de produção de significados e sentidos, que garantiram, nas negociações, o posicionamento favorável ou não de determinados grupos sócio-culturais e quais as implicações desse posicionamento na luta pela definição dos currículos escolares; como uma política de currículo é gestada em um espaço-tempo inscrito numa condição colonial e sobre qual o inventário deixado pelo protagonismo social vivido pelos atores dessa política. Enfim, indaga-se sobre o significado da política de currículo de Ribeirão Cascalheira para o presente.

Essas indagações e as decisões teórico-metodológicas já tomadas dão corpo à lógica de organização e exposição da análise, requerendo uma periodização. Em resposta a essa necessidade, recorre-se ao entendimento de análise social de Gramsci, exposta em Hall (2003), e àquilo que Spink (2000, p. 126) denomina de *versão assimétrica de tempo* na análise de documentos, onde o tempo *não precisa ser medido em anos ou partes de um século; às vezes, seguir o cronômetro interno das ações (seus horizontes próprios) pode ser uma fonte de questões e reflexões.* Recorre-se, em especial, à própria noção de tempo presente na teorização pós-colonial.

Portanto, reconhece-se na periodização mais do que um recurso metodológico para exposição da investigação, entendendo-a como um aspecto-chave da análise. Assim sendo, em vez de fronteiras temporais, o que interessa são os pontos de travessia, os *intervalos variados de frequência* que marcam a especificidade histórica, a reconstrução das relações. Nesse sentido, a atenção está direcionada aos conflitos, rupturas e rearticulações, enfim, ao *cronômetro interno* da política de currículo em Ribeirão Cascalheira.

Ao definir a periodização, levam-se em conta as relações entre os diferentes protagonistas da política de currículo, suas diferentes arenas de ação e a periodização já realizada por outros pesquisadores ou grupos de pesquisa sobre a história da educação local.

No que diz respeito aos protagonistas da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, aqueles que estabelecem marcos na construção dessa política, no período delimitado para este estudo, são os posseiros, os colonos e a Prelazia de São Félix do Araguaia¹⁸.

No que tange às periodizações já realizadas, Leite (1993), ao fazer uma reconstrução da história de uma das primeiras escolas públicas de Ribeirão Cascalheira, periodiza essa história em décadas (70 e 80). Em cada década, busca identificar as forças sociais envolvidas na construção do trabalho pedagógico da referida escola. Fá-lo a partir da conjuntura sócio-político econômica, primando por uma perspectiva relacional entre luta dos posseiros e a prática político-pedagógica desta escola. O que há de valioso nesta organização é a perspectiva relacional e a visualização da escola como arena de ação nuclear na definição das relações de poder local.

O CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação –, em um projeto de pesquisa sobre a memória das lutas e ações por educação na região do Médio Araguaia, propõe a seguinte periodização: origens da luta por educação (1965-1970); criação do ginásio estadual e luta por educação e ensino público (1971-1976); formação de professores (1978) e propostas educativas no âmbito das prefeituras populares (1982). Embora a preocupação do CEDI seja com a política educacional na região, o que se assimila desta periodização é a preocupação em identificar onde e a partir de que tudo começou, bem como os acontecimentos centrais, para, a partir de então, indicar as datas, fazendo isto sem se prender às décadas. Sobre este aspecto, o projeto se configura como um exemplo de periodização, que segue o cronômetro interno do objeto de estudo.

Camargo (1997), ao analisar a construção da metodologia nas disciplinas de história, geografia e sociologia no Projeto Inajá¹⁹, aponta, como pontos importantes para abordar em

¹⁸ Para efeitos desta tese, os indígenas não serão considerados enquanto um dos protagonistas da política de currículo de Ribeirão Cascalheira, por dois motivos: primeiro, o fato de sua exclusão espacial das fronteiras políticas do município, tendo sido limitados a pequenas aldeias e a reservas distantes, os deixaram fisicamente ausentes desta luta cultural; segundo, incluí-los como protagonistas, mesmo que fisicamente ausentes, traria uma complexidade analítica difícil de ser administrada dentro dos objetivos desta tese, devido à especificidade de sua condição colonial e de suas questões históricas e culturais.

¹⁹ O Projeto Inajá consistiu em um curso de formação de professores com habilitação em nível de 2º Grau, oferecido, especialmente, para professores leigos das quatro primeiras séries de escolas rurais e indígenas. Segundo Camargo (1997), foi um projeto de iniciativa popular e sua realização envolveu a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, Secretarias de Educação dos municípios envolvidos (Santa

sua pesquisa, os marcadores de tempo e espaço locais, reconhecendo como tal as diferentes formas de ocupar espaços (trabalho na roça, no patrimônio, na aldeia, processo migratório, luta pela posse da terra), bem como, as percepções de tempo e espaço dos cursistas, as quais a autora considera marcadas pelo afetivo, pelo sensível e pelo religioso.

Quando Camargo (1997) identifica o afetivo, o sensível e o religioso como elementos centrais na percepção de espaço e tempo dos cursistas, portanto, como definidores da forma como vêem o mundo e a si mesmos, ela revigora o reconhecimento da identidade dos atores da política de currículo como sertanejos, conforme a noção de sertão já exposta nesta tese. A mesma pesquisadora possibilita também o reconhecimento da força do processo migratório como marco na ocupação do lugar e, portanto, como delimitador de tempo e espaço localmente. Com isso, aponta para a centralidade da condição colonial do lugar em análises de relações de poder, o que é de fundamental importância para a periodização do objeto de estudo desta tese.

Gentil (2002), mesmo considerando arbitrárias as divisões temporais, o faz na perspectiva didática, como puro recurso metodológico. Em seu estudo, a referida pesquisadora demarca três tempos em relação à luta por educação na região do Médio Araguaia, entendendo, porém, que as ações das diferentes instituições em cada período encontram-se entrelaçadas, conjugadas e/ou sobrepostas. O primeiro tempo denomina-o de *educação como prática para a liberdade* – década de 70 –; o segundo, como aquele em que o espaço político institucional é garantido por vias legais – década de 80 –; e o terceiro, como aquele onde há *um espaço de identidades marcadas e papéis delimitados, relações institucionalizadas*, caracterizado pela presença do Estado, por meio de políticas públicas educacionais – década de 90 (*id., ibid.*, p. 52). Dentre as questões importantes deste estudo, destaca-se a possibilidade de se entender as divisões temporais como momentos diferentes, porém entrelaçados, chamando a atenção para as relações ou articulações em uma periodização.

Por conseguinte, o que se articula dessas pesquisas com a teorização pós-colonial para compor a periodização da construção da política de currículo é a perspectiva relacional; a visibilidade da escola e, portanto, do currículo, como arena de ação de lutas culturais; o exercício de identificação das origens e do cronômetro interno do objeto de estudo; a

Terezinha, Porto Alegre do Norte, São Félix do Araguaia e Ribeirão Cascalheira) e a Prelazia de São Felix do Araguaia. Foi desenvolvido no período de 1987 a 1990, tendo dois núcleos como sede do curso os municípios de Santa Terezinha e São Félix do Araguaia. Este Projeto foi reconhecido pela Unesco como um dos dez melhores trabalhos com a educação no Brasil. Houve também o Projeto Inajá II, desenvolvido entre 1993 e 1996.

compreensão de que toda diferenciação dos momentos de um objeto de estudo também implica entrelaçamentos, sobreposições e (re)articulações; e, o que é centralmente considerado na periodização que se segue: a condição colonial como definidora do espaço e do tempo locais, por conseguinte, como elemento central na construção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira e, por sua vez, como delineando, transversalmente, toda periodização.

A partir do exposto, identificam-se três períodos da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, que parecem significativos: a) a existência de escolas públicas e a definição de seus currículos estão conectadas à luta dos posseiros pela terra, com apoio da Prelazia de São Félix do Araguaia; b) a manutenção/transformação das escolas e de seus currículos em função do confronto entre diferentes grupos sócio-culturais e do poder exercido pelos posseiros e pela Prelazia em espaços institucionalizados; c) a reinscrição do contemporâneo, porém sob rasuras outorgadas por um passado recente de confrontos, vitórias, derrotas e negociações entre diferentes grupos sócio-culturais, na condução do currículo das escolas municipais, sob as implicações do Estado Moderno e, sobretudo, de atores e arenas de ação históricos, mutantes e sobreviventes. Estes períodos são denominados como segue nas seções que compõem esta parte da tese.

Nesses diferentes períodos, não houve substituição de políticas de currículo, e sim, uma articulação/desarticulação dos protagonistas e de seus projetos enquanto forças sociais, bem como a existência de diferentes enclaves produtores de significado, que fazem a mediação cultural na construção da política de currículo no município de Ribeirão Cascalheira, no limiar do século XX.

Os dados utilizados para a realização da análise, que se apresenta nesta terceira parte da tese, foram coletados conforme decisão metodológica já exposta na introdução desta tese, ou seja, por meio de fontes orais e documentais.

Para coletar dados por meio das fontes orais, foram efetivadas vinte e seis entrevistas ao todo. Destas, apenas uma foi realizada coletivamente, com um grupo de cinco pessoas. A decisão de realizar entrevista coletiva foi tomada devido ao argumento de uma das pessoas a serem entrevistadas, de que se lembraria melhor dos fatos se estivesse junto com suas companheiras. Essa entrevista foi realizada com base em Thompson (1992), para quem a memória vem à tona com mais facilidade quando compartilhada com protagonistas sociais contemporâneos.

Na condução das entrevistas, optou-se pela técnica de entrevista não-diretiva, entendida como um instrumento de aprofundamento qualitativo da investigação na sociologia de um modo geral e, em especial, na pedagogia. Corroborar-se com a idéia de que ela não deve ser realizada na base da intuição, tato, ou bom senso de quem pesquisa, mas acompanhada de uma discussão metodológica da técnica de entrevista, uma vez que *cada técnica é uma 'teoria em atos'*. (THIOLLENT, 1987, p. 83)

Não se defende a idéia de que a entrevista não diretiva esteja isenta de desigualdade e privatização de conhecimentos, mas sim de que ela possibilita uma profundidade qualitativa, que venha facilitar a percepção da produção de significados, da lógica subjacente às associações abordadas na verbalização do entrevistado. Acredita-se que essa concepção de entrevista reconhece o entrevistado como portador de cultura, o que vem ao encontro da opção teórico-metodológica realizada nesta pesquisa. Centra-se a investigação na cultura do entrevistado, por entender que a centralidade da cultura deve fazer-se presente também na técnica de investigação. Pretende-se, assim, que a formulação e a interpretação das entrevistas estejam relacionadas às categorias analíticas.

No que diz respeito às fases das entrevistas, seguindo o que sugere Thiollent (1987), primeiro foi procedido um levantamento das pessoas que participaram diretamente da/na luta por educação no Município de Ribeirão Cascalheira. A escolha dos entrevistados foi realizada nesse universo, e a seleção incluiu pessoas dos mais diversos posicionamentos político-ideológicos; portanto, pessoas ligadas ao movimento dos trabalhadores/posseiros e aquelas que compõem grupos que se opuseram a eles.

Quanto ao roteiro para realização das entrevistas, ele foi definido a partir de Thompson (1992), da abordagem teórico-metodológica assumida e dos dados já existentes sobre a política de currículo de Ribeirão Cascalheira.

Na fase seguinte, na realização das entrevistas, estas foram gravadas e conduzidas por uma instrução como ponto de partida e por *atenção flutuante* no seu decorrer. A opção pela *atenção flutuante* como técnica da entrevista não significa que se defende ou se adote a teoria analítica, mesmo porque não haverá nenhuma preocupação terapêutica, mas, estritamente, epistemológica e político-pedagógica, no sentido de estimular o entrevistado a expor e explorar seu universo cultural.

Num terceiro momento, por entender que a análise relaciona, faz interagir o depoimento do entrevistado e a interpretação de quem realiza a pesquisa, as entrevistas foram analisadas em conjunto, levando-se em conta, não só o que foi dito, mas também as hesitações, silêncios

e lapsos, por revelarem significados latentes. Na análise, consideram-se os seguintes dados básicos das pessoas entrevistadas: história de vida, trabalho que realiza/realizou, posicionamento na luta por educação pública e posição na condição colonial. Nesta análise, procurou-se, em um exercício constante, encontrar indícios relativos ao processo de significação da política de currículo de Ribeirão Cascalheira.

No conjunto que compõe as fontes documentais identificadas e analisadas nesta tese, constam documentos da Secretaria Municipal de Educação, da Igreja Católica do município de Ribeirão Cascalheira, dos arquivos da Prelazia de São Félix do Araguaia – MT, e de arquivos pessoais de entrevistados. No conjunto de documentos, por sua vez, constam cartas, relatórios, ofícios, decisões administrativas, projetos, programações, manuais, estatutos, apostilamentos e registros manuscritos. Constam, ainda, publicações da imprensa, mais especificamente, publicações dos jornais Folha de São Paulo, Vale do Araguaia e Alvorada; a cartilha “Estou Lendo”, produzida pelos professores que trabalharam em escolas de Ribeirão Cascalheira; propostas político-pedagógicas; e diretrizes curriculares.

Na relação entre os dados de fontes documentais, o processo da política de currículo e ao tempo, delimitado para a pesquisa, envolvendo três décadas, observa-se que os documentos proporcionaram dados relacionados mais aos contextos de influência e do texto da política de currículo.

No que diz respeito aos períodos apresentados, os dados referentes ao primeiro deles foram encontrados, predominantemente, nos arquivos da Igreja Católica de Ribeirão Cascalheira e nos arquivos da Prelazia, em São Félix do Araguaia.

Na caracterização e análise do segundo período, não se encontrou, nas fontes documentais, dados diretamente relacionados ao contexto do texto da política de currículo. Esse contexto/texto passou, então, a ser caracterizado e analisado a partir dos dados proporcionados por documentos relativos aos cursos de formação de professores, por entender que tais cursos é que foram decisivos na definição do texto da política de currículo desse período.

No que tange ao terceiro período, os dados de fontes documentais foram encontrados, predominantemente, na Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Cascalheira – SMERC. Esses dados trouxeram informações sobre todos os contextos da política de currículo.

As fontes orais forneceram dados sobre todos os períodos e todos os contextos da política de currículo; porém, foram decisivas na caracterização, análise e exposição do contexto da prática da referida política, em todos os períodos.

Nesse sentido, em cada um dos períodos que se expõe, há um esforço de elucidação das relações de poder, da condição colonial, daquilo que caracteriza os diferentes textos e contextos da política de currículo e da relação entre eles.

3 . 1 – A gênese da luta cultural na política de currículo – fortes conexões, tênues fronteiras

Em consonância com a teorização pós-colonial e com os pressupostos da periodização ora realizada, desencadeia-se a exposição de cada período, identificando-se, inicialmente, aqueles atores que protagonizaram a construção da política de currículo. Inicia-se pelo espaço local, prendendo-se aos protagonistas e suas arenas de ação, para, assim, situar seus posicionamentos em torno do processo de produção de significados e sentidos na definição da política de currículo.

Primeiramente destaca-se a condição colonial do espaço local. Suas marcas permanecem no tempo e afloram em situações pouco previsíveis. Embora a análise de imagens não conste nas decisões metodológicas desta tese, recorre-se, excepcionalmente, à exposição e análise de uma imagem, devido ao seu peso significativo. A figura que segue, denuncia a condição colonial do município de Ribeirão Cascalheira:



Figura 5 – Entrada do Município de Ribeirão Cascalheira.
Foto: Ozerina Victor de Oliveira, jan., 2006.

De imediato, a foto apresentada parece não significar muito. No entanto, destacam-se três questões, que podem ter confluído para que se coloque a afirmação de que *Ribeirão Cascalheira é do Senhor Jesus* na entrada do município. A primeira diz respeito ao peso da religiosidade na vida dos retirantes nordestinos – primeiros moradores – e na sua condição de posseiros. A segunda aponta para o princípio básico da Prelazia, que é *seguir Jesus*. Indica, ainda, a função assumida pela Prelazia de São Félix do Araguaia na região de um modo geral e no município em especial, com papel significativo na definição do lugar. E a terceira, supõe uma não-aceitação de um processo colonizador, que parece aflorar no momento em que se compara a foto já exposta com a entrada de um município vizinho, Canarana.

Canarana foi criado a partir de um projeto de colonização, com colonos vindos do sul do Brasil. Na entrada desse município, encontram-se, em grandes proporções, uma chaleira e uma cuia de chimarrão. Nesse sentido, dizer que *Ribeirão Cascalheira é do Senhor Jesus* parece significar que ela não está inscrita por outra força – no caso a colonização sulista – senão a da religiosidade. Sob esse aspecto, a mensagem na entrada de Ribeirão Cascalheira sugere sua condição colonial, pois a ambivalência dessa condição implica em um movimento simultâneo: na fuga de uma colonização sulista, a submissão a uma condição que se mostrou mais potencializadora no decorrer de sua história, porém, também definidora do lugar. Observa-se assim, desde sua gênese, a força da cultura na definição desse espaço e, por conseguinte, na luta cultural ocorrida em torno da escola.

No decorrer da identificação dos protagonistas da política de currículo ora analisada, a exposição dessa condição colonial e suas implicações para essa política pretendem estar mais elucidadas.

3.1.1 – A identificação dos posseiros como protagonistas da política de currículo e sua condição colonial

A identificação inicial do posseiro²⁰ é realizada conforme o significado atribuído por Martins (1981, p. 103), como *o lavrador que trabalha na terra sem possuir nenhum título*

²⁰ Comumente, o posseiro é confundido com o grileiro. Por isso, torna-se importante registrar a diferença entre ambos: o grileiro é aquele *que se assenhoreia de uma terra que não é sua, sabendo que não tem direito a ela, e através de meios escusos, suborno e falsificação de documentos, obtém finalmente os papéis oficiais que o habilitam a vender a terra.* (Martins, 1981, p. 104)

legal, nenhum documento reconhecido legalmente e registrado em cartório que o defina como proprietário.

A presença de posseiros na região do Médio Araguaia ocorre desde 1910. Com o decorrer do tempo, a intensificação dessa presença tem suas imbricações no contexto da política de colonização de áreas novas, na *doutrina de ocupação de espaços vazios* como uma tática do governo militar – a qual é de cunho mais político, visando à “segurança nacional” – e na expansão de fronteiras econômicas²¹. O conjunto dessas políticas configurou a *política de povoamento do centro-oeste [...] solução encontrada pelo governo para eliminar tensões em áreas densamente povoadas, sobretudo no sul e nordeste* (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 23). Nessa conjuntura, o Estado de Mato Grosso é visto como parte de uma grande extensão de terras disponíveis.

Na mesma proporção, a presença dos posseiros está implicada às questões culturais da migração no Brasil, relacionadas à religiosidade e ao significado de que *é na direção do pôr-do-sol que fica a terra da liberdade e é nessa direção que as pessoas caminham*. (MARTINS, 1981, p. 133)

Inicialmente – desde 1910 –, a ocupação das terras se deu em processo lento, pelo sul do Pará, através de vias fluviais. Já nas décadas de 60 e 70, com a abertura da BR 158 e da BR 080²², *o caminho de penetração do sertanejo deixou de ser o rio e se tornou a estrada*, tornando mais intenso esse processo de ocupação (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 10). Isto significou um aumento no número de posseiros na região, o que, por sua vez, contribuiu para a formação dos povoados de Ribeirão Bonito e Cascalheira. A fala que segue ilustra os desdobramentos da existência das rodovias federais para a vinda de famílias para o povoado:

[...] mudei pra essa Cascalheira em 73, atrás de dois recursos: saúde pra família e porque já tinha filho no ponto de por na escola [...] aqui já tinha estrada de São Félix Araguaia a Barra do Garças, passava um ônibus uma vez por semana, se você precisasse de farmacêutico, médico, tinha em

²¹ Para maior compreensão destas políticas, ver Martins (1981).

²² A primeira rodovia faz a ligação entre o Estado de Mato Grosso e do Pará, atravessando a Região do Araguaia. Já a segunda liga o município de Barra do Garças ao de São Félix do Araguaia, ambos situados no Estado de Mato Grosso.

*Barra do Garças e já tinha as escolinhas também. [...] (Pai de aluno e liderança sindical nos anos 70 e 80).*²³

Nesse processo migratório, famílias inteiras vieram, em diferentes gerações, de longo itinerário que inclui nordeste, Pará, Minas Gerais, Goiás, Ilha do Bananal até chegar em Mato Grosso, como relata um ex-posseiro: *Eu tô no Mato Grosso desde 1971. A nossa família: meu pai, irmão, tios [...] viemos do Maranhão* (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, ex-prefeito). Essas pessoas migravam, impulsionadas por um misto de falta de alternativas diante da ausência de condições mínimas de sobrevivência; pelas estreitas relações entre estas condições à política de colonização de áreas novas, à política de expansão da fronteira econômica existentes no país desde longas datas e à política de “segurança nacional” do governo militar; bem como pela religiosidade presente nos processos migratórios do nordeste. Enfim, todos migravam, fugindo de uma *vida severina*.

Em um relatório, sugere-se o lugar da religiosidade na migração dos retirantes com o seguinte relato:

Terra e salário como pão nosso de cada dia, foi reza central na missão. Foi cantado com frequência: ‘Pai, ó Pai nosso, quando é que esta terra será nossa dos pobres, todos irmãos...’? Tal mensagem-conteúdo nasce no contexto do manancial, dessas massas em êxodo – nordeste, Maranhão, Goiás (via Belém-Brasília) até Mato Grosso, atravessando o Rio Araguaia, do outro lado da Ilha do Bananal – caminhando a procura da ‘terra prometida que daria leite e mel’. História bíblica atualizada ou atualidade em tons bíblicos. Só que este êxodo se dá dentro do Egito dos Faraós: Furo de Pedras, o primeiro povoado dos nordestinos (1910) é hoje uma gurita da Codeara – 400.000 ha. da melhor terra da região açambarcados pelo Banco de Crédito Nacional. (RELATÓRIO DAS SANTAS MISSÕES DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, 1982, p. 3)

No mesmo documento, acrescenta-se ainda:

²³ Os depoimentos dos entrevistados, independente da quantidade de linhas que ocupam, estarão em itálico. Esta decisão deve-se ao propósito de destacar a voz dos atores entrevistados e apontar os excertos escritos em linguagem coloquial.

Tempos difíceis pareciam estar avivando a memória nordestina grudada aos conselhos do Padim Cícero: ‘Vão atrás das Bandeiras Verdes. Atravessando o Araguaia, lá acharão terras da promessa’. A rede de estradas Belém-Brasília e Barra do Garças – São Félix se abria em passagem arriscada como a do Mar Vermelho (*id., ibid.*, p. 4)

Encontram-se nessas citações, a presença e o peso dos significados do *êxodo*, da *travessia* e da *terra prometida*, definindo o sentido da migração dos retirantes nordestinos rumo ao sertão do Brasil. Tais significados são decisivos, não só na ocupação do lugar como também dão o tom da relação que os retirantes estabelecem com os habitantes que os antecedem, os povos indígenas.

Quando os retirantes chegaram ao Médio Araguaia, tiveram eventuais conflitos²⁴ com os índios, uma vez que a ocupação das terras, pelos posseiros, significava invasão de território indígena. (MARTINS, 1981)

Casaldáliga (1971, p. 7), ao se referir ao racismo na região do Araguaia, cita uma Pesquisa Sociológica realizada por Hélio de Souza Reis (1970), a qual coloca a relação entre “*cristão*”/índio como um exemplo de racismo. Segundo essa pesquisa, os sertanejos não confiavam nos índios e não os considerava gente, destacando algumas expressões que sugerem essa relação: “*são índios mesmo*” com tom de desprezo, e/ou “*o governo nos trata como carajá*”²⁵, quando se referiam ao descaso do governo para com os posseiros.

Pode-se dizer então que, devido a isso, ao legado da forma como ocorreu a colonização européia no Brasil – utilizando a catequização –, bem como ao fato de a cor da pele do posseiro/sertanejo e da sua baixa escolaridade não fornecerem os contrastes suficientes para estabelecer a relação branco/índio ou civilizado/selvagem, a diferença entre os posseiros e os índios era estabelecida pela via da religiosidade, entre cristão/pagão, caracterizando-se, desse modo, a relação colonialista entre ambos. Desse modo, em conformidade com o que indica Bhabha (2003), ao se referir ao discurso do colonialismo inglês, os posseiros/retirantes

²⁴ Inicialmente, as relações entre sertanejos e índios não eram pautadas pelo conflito. Estes não rechaçaram os primeiros, pois continuavam a percorrer as terras como legítimos ocupantes. Além disso, a ocupação das terras pelos posseiros era feita de modo semelhante à realizada pelos índios: raramente colocava-se cerca, não requeria uma grande quantidade de terra para produzir, não se utilizavam maquinários na produção e, portanto, não agrediam a relação que os índios estabeleciam com a natureza. Em outro documento da década de 80, ao apresentar uma *análise de conjuntura* durante um conflito entre posseiros e latifundiários, os índios são posicionados como sendo aliados dos posseiros. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d)

²⁵ Lembra-se que os povos indígenas da região do Araguaia são compostos por Xavante, Carajá, Javaé e Tapirapé (LEITE, 1993).

sugerem uma intenção divina/religiosa, configurando, assim, inicialmente, sua condição colonial.

Esse conflito cultural, porém, não ameaçava a convivência entre os dois grupos. Mesmo com todo ermo, isolamento e adversidades que a geografia do sertão representa na sua relação com a metrópole e mesmo com os eventuais conflitos com os índios, os posseiros possuíam uma vida por eles considerada satisfatória, conforme relata um ex-posseiro: *de 68 pra 69, o pessoal que veio do Rio das Mortes, da Ilha do Bananal, do Goiás pra cá [...] os primeiros moradores, eles se estabeleceram aqui em volta como posseiros e tiveram sossego por uma média de 5 (cinco) anos.* (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, ex-prefeito)

Esse sossego também é sugerido em outras situações. Conforme descreve Leite (1993), nos povoados – Ribeirão Bonito e Cascalheira –, ocorriam muitas festas; estas eram de santo e toda a população delas participava. Outro momento de participação coletiva eram os mutirões, para construção de casas ou colheitas, não havendo muita separação entre o lazer e o trabalho. A mesma pesquisadora acrescenta, ainda, que *no sertão as coisas se misturam: uma pescaria, uma caçada, uma panhação de coco, buriti, bacada, palmito ou palha são, ao mesmo tempo, lazer e satisfação das necessidades básicas do sertanejo.* (*id.*, p. 50).

Em outro documento, novamente se destaca a *vida satisfatória* dos posseiros. Nele, ao dizer o que se entende por posseiro/sertanejo, afirma-se: *os sertanejos 'são pobres, na verdade, porém asseados; não andam esfarrapados e esfomeados. Nada lhes falta quando podem e querem trabalhar. [...] São livres [...] Aceitam corajosos a luta pela vida, não como condenados a miserável destino'.* (AUDRIN *in*: PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 15)

Para os posseiros, a própria noção de pobreza tem sua especificidade: *pobreza para o posseiro, em geral, é não ter o que comer, não é o dinheiro. O dinheiro não é o definidor de pobreza ou riqueza* (MARTINS, 1981, p. 132). Ao contrário, o dinheiro é considerado “a besta fera”, pois *o grande pavor do sertanejo é a sujeição, é ser sujeito de alguém, é ser usado por alguém, usado por alguma coisa.* (*id.*, p. 133).

Identifica-se também que os posseiros possuem uma relação peculiar com a terra. Como afirma Leite (1993, p. 20), para os migrantes do nordeste, terra significa trabalho, terra *é fonte de vida, é meio de sobrevivência. A terra é vista como uma dádiva de Deus*, onde cabe a metáfora da *terra prometida*. A terra é concebida como instrumento de trabalho, e este é posto como condição para a liberdade: ter autonomia no trabalho, na locomoção, na família, nas

decisões. Por isso, a luta pela terra é fundamental, porque é uma luta pela vida e pela liberdade (MARTINS, 1981).

A qualidade de vida e a liberdade desencadeada pelos posseiros cessam no contexto de manutenção e aprofundamento das políticas anteriormente mencionadas – a política de colonização de áreas novas, a de expansão da fronteira econômica e a de “segurança nacional” da ditadura militar.

Quando se definiu o limite entre Mato Grosso e Pará, em 1952, embora índios e sertanejos já ocupassem, a seu modo, as terras na região, o governo de Mato Grosso loteou o que considera terras devolutas²⁶ e as colocou à venda. Essa ação, associada à criação da SUDAM²⁷ – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia –, com seus incentivos fiscais, dá início à entrada do grande capital na região do Araguaia e vai formando uma base de sustentação concreta do capitalismo nessa região (*id.*).

A perspectiva colonialista fica bem caracterizada nesta forma de ocupação das terras porque, desconsiderando a presença de índios e sertanejos, pressupõe que os espaços estejam vazios, passando a ter uma existência geopolítica apenas a partir do momento em que o colonizador o possui, o habita e usufrui as suas riquezas. Tudo isso vem consolidar a condição colonial da região e de Ribeirão Cascalheira, uma vez que, seus circuitos econômicos, financeiros e culturais são orientados e dominados de fora, conforme ilustra o texto que segue:

Da metade da década de 60 até hoje a região foi dominada totalmente pelas grandes empresas que desenvolveram seus projetos com os recursos públicos a eles entregues gratuitamente [...] Esta política toda veio simplesmente agraciar o capital desconhecendo totalmente a realidade das populações locais [...] também é uma nova política colonial que favorece

²⁶ Esta política colonialista de ocupação de terras, existente desde a formação das Capitânicas na colonização européia sobre o Brasil, pressupõe a existência de espaços considerados desocupados e desabitados, que passaram a ser denominados de *terras devolutas*. No século XIX, a Lei de Terras (1850) *transformava as terras devolutas em monopólio do Estado e Estado controlado por uma forte classe de grandes fazendeiros* (MARTINS, 1981, p. 42). Ao fim deste século, mais precisamente em 1891, as terras devolutas foram transferidas do patrimônio da União para o do Estado. A partir de então, essas terras ficaram sob o poder de oligarquias regionais quando nos estados do sul e do sudeste desencadearam-se *as transferências maciças de propriedades fundiárias para grandes fazendeiros e grandes empresas de colonização interessadas na especulação imobiliária* (MARTINS, 1981, p. 43). A partir dos anos 60 do século XX, em especial na associação com a política de “segurança nacional” da ditadura militar, a transferência maciça de terras para grandes fazendeiros e grandes empresas multinacionais e de colonização ocorrem no centro-oeste, por sua oligarquia regional presente no governo dos Estados. Todo esse processo vem configurar a *política de ocupação de espaços vazios*.

²⁷ A SUDAM foi criada em 27.10.66.

em primeiro lugar a metrópole e só secundariamente cria algum benefício na colônia. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 12)

A partir desse loteamento das terras e das ações da SUDAM, não só sertanejos e índios se fizeram presentes no lugar, mas também latifundiários e colonos. Com isso, os sertanejos que ocupavam as terras passaram a ser denominados de posseiros, e os índios passaram a ser deslocados para reservas indígenas. É nesse período que se desencadeia e se acirram os conflitos em torno da terra na região. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d)

Sob a perspectiva dos posseiros, esses conflitos foram assim vivenciados:

existiu uma revolução meio pesada pra nós moradores do sertão, o poder da autoridade, o poder financeiro aqui... não era só no MT não, o problema de quem tinha dinheiro queria ser dono das terras tudo. Então o trabalhador que era fraco de situação, que nem nós, que não tinha recurso... muitos deles que não tinha direito de trabalhar na terra porque os fazendeiros espancavam, botavam polícia, botavam pistoleiros... as autoridades (prefeito, juiz, governo do estado) apoiava quem tinha dinheiro, só dava direito a quem tinha naquela época [...]. (Pai de aluno e liderança sindical nos anos 70 e 80)

Em documentos encontrados para fins desta pesquisa, há o reconhecimento de que o conflito entre posseiros e latifundiários era um conflito de classe. Em um dos documentos encontra-se uma *análise de conjuntura*, a qual situa os fazendeiros na classe dominante e os posseiros na classe dominada. No entanto, nesta tese, entende-se que os conflitos em torno da terra vão além de implicações pautadas pelas relações de produção material. Primeiro, porque os conflitos não ocorrem somente numa relação polarizada entre posseiros e fazendeiros e segundo, porque a amplitude e a complexidade do conflito estão também relacionadas a questões culturais, aos valores e significados que cada grupo possui.

Conforme explica Martins (1981, p. 115), o posseiro *vive na fronteira da sociedade nacional, no limiar do mundo tribal*. Nessa perspectiva, a política de expansão da fronteira econômica e a própria visão de mundo do retirante impulsionam-no para o sertão; ele ocupa terras indígenas, que, depois, lhes são tomadas por grileiros e/ou fazendeiros e/ou

multinacionais, configurando, assim, um quadro complexo de conflitos pela terra. Essa disputa pela terra não se restringe à luta entre ricos e pobres, mas compõe um ciclo de conflitos entre empresas multinacionais, entre estas e posseiros, entre estes e grileiros, entre posseiros e colonos, entre grileiros e fazendeiros, entre estes e índios, entre estes e posseiros, entre arrendatários e índios, entre estes e multinacionais (*id.*, *ibid.*).

Destes conflitos, focaliza-se, neste estudo, os diretamente implicados na gênese da política de currículo de Ribeirão Cascalheira, aqueles que configuram as relações entre posseiros, colonos e latifundiários.

No que diz respeito aos valores, as concepções de pobreza e de terra dos posseiros, em especial, vão de encontro aos valores e concepções de terra e trabalho dos colonos e dos latifundiários – aqui considerados os fazendeiros e as empresas multinacionais.

A relação que os posseiros estabelecem com a terra não é caracterizada como sendo cartorial. Além do sentido da posse da terra, já exposto anteriormente, isso ocorre porque os posseiros não detêm os documentos que proporcionariam a fácil comercialização da terra e, porque a ocupam apenas, enquanto e até onde produzem para subsistência. Essa concepção e relação com a terra ferem a concepção e relação que latifundiários e colonos têm dela e com ela. Isto porque eles compraram a terra – embora os primeiros tenham feito isso de modo duvidoso, com o dinheiro público legalmente fornecido pela SUDAM –, passando a compreendê-la como propriedade, como um meio de reprodução material, estabelecendo assim uma relação capitalista de propriedade. Daí o conjunto de significados e relações materiais que configuram os conflitos entre a ocupação da terra feita pelos posseiros e aquela feita, em especial, pelo grande capital. Por isso, no que diz respeito às relações em meio aos diferentes grupos, o confronto sócio-político-cultural central ocorre entre os posseiros e os latifundiários, ficando os colonos como uma força intermediária nessa relação. Os colonos são aqui considerados como força intermediária, mas, entretanto, posicionados de modo favorável à permanência e aprofundamento das relações capitalistas e, em especial, da condição colonial de todos. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d)

Embora o peso do significado de *prosaico*, Martins (1981, p. 135), mais uma vez, ilustra as diferenças de valores entre posseiros e latifundiários, conforme segue:

tanto quanto muitos de nós, os donos do poder não conseguem entender essas coisas prosaicas da vida do homem comum do sertão. Ou seja: essas

coisas não contam, o que conta é mesmo a propriedade privada – o código civil, a Constituição, etc. – contam os princípios dos que dominam (ou a sua falta), o ponto de vista de quem domina [...]

Numa perspectiva de aprofundamento do colonialismo e da caracterização da condição colonial dos diferentes grupos, o posseiro, em especial para os latifundiários e para os colonos, *é sempre encarado como anomalia, como pessoa que está numa situação provisória, como alguém que está fora do lugar: não tem uma situação jurídica definida, nem o reconhecimento do Estado e das autoridades locais.* (id., *ibid.*, p. 105)

Para pontuar, uma vez mais, o caráter cultural dos conflitos entre os diferentes grupos, destaca-se a própria identidade de posseiro. Em muitos documentos analisados para fins desta tese, os quais tratam destes agentes da política de currículo, não se encontra o termo posseiro e sim sertanejo ou retirante. Nessa perspectiva, ao caracterizar o sertanejo/posseiro, Casaldáliga (1971, p. 8) descreve-o no sentido de uma identidade cultural e não na relação de produção da qual participa:

nordestino de vida retirante; tem como virtudes: hospitalidade, abnegação, resignação, maleabilidade, [...] uma profunda vida interior: de experiência, de silêncios, de reflexão – mesmo elementar –, de saudável astúcia. [...], simplicidade, coragem, superstição e religiosidade.

Ainda no que diz respeito aos valores, Leite (1993, p. 49, grifo nosso), ao tratar de elementos do universo cultural da população de Ribeirão Cascalheira, destaca o modo como preservam suas tradições e sugere as implicações disto para as relações de produção:

Acostumados a trabalhar como meeiros ou **posseiros** no Nordeste de Goiás, **resistem à idéia de serem assalariados**, de terem que obedecer ordem a toda hora. A opção é o bulicho ou a empreita, isto é, trabalho temporário com serviço determinado. Dentro de seus limites reais, assim, eles **procuram preservar seus valores e tradições.**

Vê-se, portanto, que, neste lugar, a identificação inicial dos posseiros não está centrada na relação de produção, mas em sua própria história, no conjunto de significados que vão utilizando e construindo para se ver no mundo e vê-lo, bem como na relação com outros

grupos. O conjunto de significados vai sendo reconstruído a partir da presença de latifundiários e colonos, momento em que deixam de ser caracterizados como retirantes e sertanejos, para serem denominados, irrevogavelmente, de posseiros.

O caráter irrevogável da construção da identidade expõe a condição colonial dos posseiros em Ribeirão Cascalheira. No entanto, esse posicionamento nas relações de poder locais, não significou abnegação, concordância e aceitação do lugar desfavorável em que são situados.

Grande parte dos posseiros desta região não se submeteu às pressões, legais ou não, por parte dos latifundiários. Estes expulsavam aqueles de suas posses, desde a compra destas até o uso da força bruta, chegando até ao assassinato de alguns posseiros e/ou líderes sindicais. A forma da não-submissão dos posseiros pode ser ilustrada com o que diz um dos entrevistados:

Nós não fomos despejados mas assistimos muitos conhecidos que eram despejados [...] nessa época, eu me lembro muito de reuniões, assembléias que o pessoal sempre fazia. Realizamos grandes assembléias do sindicato, associação de saúde, encontro de mulheres [...] fui crescendo nesses movimentos, assistindo, participando. Nessa época tinha os dois lados, política mesmo, opção política: tinha o lado popular que era da Prelazia e tinha o outro lado que não tava nem aí pro povo. Queria só pra eles. Não tinha essa preocupação social que a Prelazia tinha. (Ex-aluna, coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

Essa resistência parece ter sido proporcionada, fundamentalmente, por questões culturais, uma vez que diz respeito ao fato de os posseiros serem retirantes e à organização coletiva mediatizada pela presença de outro ator da política de currículo em Ribeirão Cascalheira: a Prelazia de São Félix do Araguaia.

Leite (1993, p. 47-48) argumenta que os sertanejos resistiam à tomada de suas posses porque,

[...] vindos do Nordeste, trazendo como bagagem uma sofrida história de expropriação e migração, a fixação no Mato Grosso é ponto de chegada. Não há alternativas, não há para onde ir [...] Vir para Mato Grosso [...] foi a única saída encontrada para continuar sobrevivendo.

Tanto as fontes documentais quanto as orais expõem uma organização coletiva por parte dos posseiros, sob orientação da Prelazia de São Félix do Araguaia, abarcando ações em espaços civis, nas instituições jurídicas e, inclusive, uma resistência armada, conforme consta no relato de Leite (*ibid.*, p.1):

Abril de 1980. Mais um conflito de terra na região de Cascalheira – MT, envolvendo posseiros e fazendeiro. Troca de tiros, 40 posseiros refugiados na mata, jagunços do fazendeiro andando pelo povoado, espalhando medo e terror entre os moradores.

Nesse momento, no lugar que hoje é Ribeirão Cascalheira, houve uma luta armada de um grupo de 30 (trinta) famílias de posseiros, ameaçados de perder suas terras. Sobre estes, encontram-se também registros que sugerem o peso de sua identidade cultural no conflito:

[...] destacam-se em número ‘os cearenses’: várias famílias com fama de ser firmes na terra, valentes e trabalhadores, [...] marcados por um forte individualismo. [...] A falta de lideranças, de experiência de vida em comum, as tensões internas do grupo, prejudicaram a direção da luta. Essa situação levou o grupo a ser muito dependente de elementos de fora na condução do movimento. Outro fator que influiu foram crenças de origem supersticiosa e místicas: ‘corpo fechado’, ‘dia certo para a ação’, etc. Havia a tendência de separar os velhos que sabem dos novos que não sabem. O carrancismo dos pais, impedindo os novos de se expressar. (POSSEIROS..., s/d , p. 3)

Em que pese a existência desse conflito armado, de uma *guerra de trincheira*, o que se focaliza nesta tese é o conflito entre concepções, valores e significados, ou seja, a *guerra de posições*, a luta cultural entre os diferentes grupos sócio-culturais, tendo a escola pública e seus currículos como arenas centrais dessa luta.

Os posseiros não travaram suas lutas pela terra e a luta cultural sozinhos. Mediatizadas pelo peso simbólico da religiosidade, expresso no significado das metáforas do *êxodo*, da *travessia*, da *terra prometida* e, especialmente, pela metáfora da *libertação*, foram-se construindo conexões entre posseiros e Prelazia, entre a luta pela terra e por educação. Se, por um lado, a posse da terra significava a libertação para os posseiros, por outro, a educação, em

uma perspectiva emancipatória assumida pela Prelazia, se apresentava como a possibilidade de libertação de todos. Essas mediações deram origem à luta cultural erigida por estes dois grupos: em conexão com a luta pela terra, os posseiros e a Prelazia vão travando a luta por educação.

A luta cultural tem sido sistematicamente lembrada ao longo do tempo em Ribeirão Cascalheira. Na programação da Romaria dos Mártires da Caminhada do ano de 1996²⁸, por exemplo, realizada pela Prelazia, revêem a luta conjunta no dia a dia, e a primeira a que se referem é aquela travada pela educação:

No início do Ribeirão Cascalheira não havia escolas e isso preocupava muito os pais [A grande maioria dos posseiros era composta por pessoas analfabetas]. Eles foram se organizando para conseguir educação para as crianças já que as autoridades não faziam nada. A criação e manutenção das escolas nunca foi fácil, mas o povo não deixou de mão.[...] **No sertão, cada núcleo de posseiros criava sua escolinha.** Era um meio de assegurar o direito à terra. (PROGRAMAÇÃO DA ROMARIA DOS MÁRTIRES DA CAMINHADA, 1996, p. 21, grifo nosso)

Em suma, defende-se, nesta tese, que, compondo as condições objetivas de vida a que os posseiros se encontravam submetidos, essas questões culturais acomodaram um forte sentimento de identificação por parte dos posseiros. Isto, por sua vez, proporcionou a organização coletiva, mediatizada pela ação da Prelazia, na luta por escola e pela definição de seus currículos. Essa identificação de ambos os protagonistas encontra-se marcada pela coragem para o trabalho e para a luta, pela religiosidade, enfim, por uma identidade cultural marcada pela vida no sertão e pelas metáforas do *êxodo*, da *travessia*, da *terra prometida* e da *libertação*.

²⁸ Segundo fontes orais e documentais, o Santuário dos Mártires da Caminhada da América Latina, em torno do qual se realiza a Romaria dos Mártires da Caminhada da América Latina, foi consagrado em um encontro de Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, por ocasião do aniversário da morte do Pe Bournier, que ocorreu em 1976. O propósito da Romaria e do Santuário é celebrar a memória daqueles que *deram sua vida* por uma causa coletiva em favor dos pobres, oprimidos e injustiçados. Como evento internacional, a Romaria é realizada de dez em dez anos e, como evento local, todos os anos. No Santuário, encontra-se a Galeria dos Mártires da Caminhada, onde consta a imagem – geralmente em foto – de homens e mulheres latino-americanos, que morreram lutando por alguma causa em prol da *libertação*. Também constam notas biográficas de cada mártir com o objetivo de expor *o rosto e a memória de todos aqueles e aquelas que deram suas Vidas pela Causa de Deus*. (GALERIA DOS MÁRTIRES, s/d, p. 1)

3.1.2 - A identificação da Prelazia de São Félix do Araguaia como protagonista da política de currículo e sua condição colonial

Adverte-se, inicialmente, que, embora a Prelazia seja parte de uma Igreja e professe uma doutrina religiosa, o catolicismo, ela não pode ser imediatamente identificada com a Santa Sé, com a Igreja Católica como instituição, chegando a ter divergências e confrontos internos com ela. Dentro do catolicismo, a Prelazia se situa no movimento chamado Teologia da Libertação²⁹.

A identidade encarnada pela Prelazia de São Félix do Araguaia tem sua origem antes mesmo de sua instituição formal. O primeiro bispo desta Prelazia foi consagrado em 1968, e ela foi criada por decreto, assinado pelo Papa Paulo VI, em 13 de março de 1970. Mas, antes disso, outros clérigos da Igreja Católica já haviam desencadeado uma ação, no sentido de organizar a população da região em torno de suas necessidades, a qual foi dando corpo à Prelazia.

No início da década de 60 – antes de 64 –, o Pe. Jentel, em função das necessidades de índios e posseiros, organizou a ADEVA – Associação de Desenvolvimento do Vale do Araguaia –, a qual *congregava pessoas de boa vontade sobretudo na área de medicina e agronomia que percorriam durante uma parte do ano o Araguaia dando assistência e colaborando na busca de soluções para os problemas da região* (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 28). O mesmo Padre também organizou os posseiros em torno da CAMIAR – Cooperativa Agrícola Mista do Araguaia –, em 1964, oferecendo ajuda técnica, infra-estrutura e apoio legal aos posseiros. Por posicionar-se a favor destes, o Pe. Jentel foi acusado, por fazendeiros e autoridades jurídicas e políticas, de ser subversivo, agitador e comunista; por isso, foi preso, torturado e expulso do país. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d)

²⁹Politicamente considerada, a Teologia da Libertação é desencadeada no Concílio Vaticano II, como uma renovação da Igreja Católica, levada a efeito na América Latina a partir de Medellín (1968). Conforme Boff (1987, p.125), a Teologia da Libertação *representa a ideologia projetada a partir da fé que busca eficácia histórica em função dos interesses da vida, de justiça e de participação das grandes maiorias, e a partir deles, de todos*. Ela visa superar dicotomias, tais como *fé e política, transcendência e história, evangelho e marxismo* (id., *ibid.*, p. 127). Nela, a Igreja é considerada um espaço de organização e mobilização política. Isto se tornou de fundamental importância para a resistência política popular às ditaduras na América Latina de um modo geral e no Brasil em especial, afinal, *os militares não tinham como decretar a destituição de D. Paulo Evaristo Arns, como Arcebispo de São Paulo, nem podiam nomear um general da reserva para presidir a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*. (BETTO, 1986, p. 22)

Nessa época, a Igreja reconheceu que a grande extensão geográfica da região – depois de constituída, a Prelazia abrange uns 150.000 km² de extensão no nordeste de MT e Ilha do Bananal –, necessitava de maior atuação de sua parte. Devido a essa compreensão, depois de algum tempo, *a região foi entregue aos cuidados dos padres claretianos da Província de Aragão na Espanha.* (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 29)

A Prelazia foi organizada conforme a concepção de Igreja do Concílio Vaticano II³⁰. Nesta concepção, a Igreja não é vista como uma organização piramidal, onde o povo obedece ao padre, o padre ao bispo e este ao Papa; ela é entendida como uma comunidade de iguais e chamada de *Povo de Deus* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999). Segundo Casaldáliga (1971), nenhuma igreja pode ficar isolada. Ela

[...] tem que se voltar para os problemas do povo. A Igreja não foi feita para si mesma. Ela existe para os outros, para o mundo.[...] Tem que se preocupar com a sorte do povo, sobretudo dos mais fracos e explorados e tem que se meter em toda a atividade humana onde há injustiça, desigualdade, violação dos direitos das pessoas, para ajudar a transformar esta realidade. (INFORMATIVO - CONSELHO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, 1985, p.3)

Desde a sua concepção, a Prelazia traz uma das marcas de sua condição colonial, qual seja, a *missão épica* e a *missão profética*, presentes no propósito da *libertação do povo*.

Com essa perspectiva e no início, a Prelazia atuou com sete sacerdotes, todos estrangeiros, cinco espanhóis e dois franceses, e com leigos brasileiros, que atuavam nas equipes pastorais como um todo e na área da educação em especial (CASALDÁLIGA, 1971).

Em documento de publicação recente (MANUAL DA PRELAZIA, 2002), vê-se que, embora mantenha uma organização com perspectiva de participação coletiva, a Prelazia apresenta diferenças na sua forma de organização. Por exemplo, o que antes era denominado de Assembléias do Povo de Deus, uma assembléia representativa, que possuía um caráter, predominantemente, deliberativo – *a primeira aconteceu em 1971 em Pontinópolis, clandestinamente* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999, p. 3). Hoje, tem-se, em seu lugar, a Assembléia Pastoral, com caráter mais celebrativo. Assim, nos dias atuais,

³⁰ Conforme depoimentos, o Concílio Vaticano II, uma reunião dos bispos do mundo todo, aconteceu entre 1962 e 1963.

entre as suas principais assembléias e encontros, estão a Assembléia Pastoral, a Assembléia das Comunidades, a Assembléia do Povo e a Romaria dos Mártires da Caminhada da América Latina.

A estrutura organizacional da Prelazia é composta de pessoal e de comunidades. O primeiro, constituído pela equipe pastoral, formada pelos agentes pastorais – ministros ordenados, religiosos, leigos e pelos animadores das comunidades. A segunda compõe-se de comunidades regionais e conselhos. Assim, atualmente, *a Prelazia se constitui por uma rede de comunidades eclesiais, no espírito das CEBs, que se estruturam em regionais e são coordenadas pelos Conselhos Locais, Conselhos Regionais e Conselho Geral.* (MANUAL DA PRELAZIA, 2002, p. 10)

No documento citado, encontra-se o apontamento de princípios, prioridades e objetivos da Prelazia. Conforme consta, em termos de princípios, a Prelazia responde a três exigências: vivência comunitária, co-responsabilidade e subsidiariedade. Participação e autonomia atravessam todos os princípios, seguindo o pressuposto básico de que o que se pode decidir na comunidade local não se deve transferir para instância superior.

O objetivo geral da Prelazia, desde sua origem, é *seguir Cristo*:

[...] viver e anunciar a Boa Nova do Evangelho [...] para acolher o Reino de Deus e contribuir em sua construção já aqui na Terra [...] [Fazer isso] [...] na Igreja e na Sociedade, sempre a partir dos pobres e excluídos; lutando pela justiça, pelos direitos humanos, na política, no sindicato, no movimento popular, na militância ecológica; [...] acolhendo e valorizando diferentes culturas e vivências religiosas; formando comunidades participativas [...].
(*id., ibid.*, p. 7)

Em termos de ações, apresenta três prioridades: **formação** (integral, bíblica, litúrgica, catequética e sócio-política), daí seu empenho em formar a equipe pastoral, com conseqüências para a formação de professores e para a escolarização na região; **autonomia em pessoal e autonomia econômica** – *deverá se nutrir sempre mais do dízimo e das coletas semanais* – [e] *toda a administração da Prelazia deve se reger pela sobriedade, partilha e comunitariedade* (*id., ibid.*, p. 13-14, grifo do autor), daí a demonstração de desapego a bens materiais e a manutenção de um modo de vida bastante modesto por parte dos agentes pastorais e do *povo da Prelazia*; e **pastoral sócio-política**, o que significa *participar na vida*

sócio-política da nossa região, do país, da Nossa América, daí suas implicações com os movimentos sociais na região e com uma política para a América Latina (*id., ibid.*, p. 8).

Há também um conjunto de atitudes que se procura cultivar e que caracteriza a identidade da Prelazia, são elas: *a acolhida, a solidariedade, a hospitalidade, as visitas às famílias e o espírito de diálogo ecumênico, inter-religioso, humanitário e a sensibilidade ecológica*. (*id., ibid.*, p. 12, grifo do autor).

Ainda em suas normas, a Prelazia sugere uma preocupação em preservar a memória histórica, o que pode ser visualizado no texto que faz recomendações para com os bens da Prelazia: *tenha-se particular solicitude para com os arquivos e documentos* (*id., ibid.*, p. 13-14). É uma norma que parece estar sendo levada a sério, pois grande parte das fontes documentais desta tese foi encontrada nos arquivos da Igreja Católica de Ribeirão Cascalheira e da Prelazia de São Félix do Araguaia.

Em relação aos sacramentos, além de seguir prescrições oficiais da Igreja Católica, a Prelazia define *normas concretas para cada sacramento* com o intuito de *incorporar a Jesus Cristo*. Entre elas, duas chamam atenção:

Pessoas publicamente reconhecidas como opressoras do povo e que não demonstrem atitude de conversão, não poderão ser aceitas na condição de padrinhos/madrinhas ou testemunhas. [...] Quanto às pessoas que moram no sertão ou em fazendas tenha-se maior compreensão no que se refere à participação e à preparação. (*id., ibid.*, p. 16)

Até os dias atuais, o conjunto de normas da Prelazia está submetido às normas oficiais mais universais da Igreja Católica, da CNBB, e da Igreja Latinoamericana, definidas principalmente, no Concílio Vaticano II e nas Conferências Episcopais de Medellín, Puebla e Santo Domingo. (*id., ibid.*)

Desde a sua criação, a Prelazia organizou-se então por equipes pastorais, coordenadas pelo Conselho Pastoral, o qual administra as ações das comunidades e das equipes, como se apresenta na fala que segue:

na hora de fazer a programação do nosso trabalho, nós dividimos em quatro partes, em quatro áreas. Uma mais formalmente de responsabilidade do pároco: as celebrações, o sacramento, a catequese. Uma outra faixa foi a educação, a mais bem formada. A terceira faixa, a

saúde, preventiva e curativa, e na quarta faixa a defesa dos direitos humanos, sobretudo vinculados à problemática da terra (Bispo aposentado da Prelazia de São Félix do Araguaia).

Essa forma de organização em equipes pastorais, bem como a atuação delas também foi compondo a identidade da Prelazia. Esta, por sua vez, foi ganhando, com o tempo, um significado, que vai além de uma organização ou estruturação hierárquica da Igreja Católica, como pode ser ilustrado por Leite (1993, p. 27), ao concebê-la como sujeito coletivo:

A prelazia organizou-se através de equipes de pastoral compostas de padres, freiras e leigos – espalhadas pela maioria dos patrimônios da região. Os agentes de pastoral não se limitavam apenas ao trabalho pastoral, em seu sentido restrito, atuando, ainda, nas áreas de saúde, educação, terra, etc. Essa atitude e compromisso da equipe fez com que ela desempenhasse um papel decisivo na história da região e da organização dos trabalhadores. *Prelazia virou sinônimo de um conjunto de comportamento, hábitos, posicionamentos políticos, formas e espaço de convívio social.* (ISER, 1990, p. 4)

Até os dias atuais, na região, conforme o jeito de se vestir e o posicionamento político, as pessoas são identificadas como *gente da Prelazia* ou *povo da Prelazia*.

Do que foi exposto até o momento, evidencia-se, ao longo da existência da Prelazia, uma característica que marca, significativamente, a sua identidade, que é seu posicionamento político.

Desde a publicação de sua Carta Episcopal, o primeiro bispo expõe a situação social, econômica e cultural da região, caracterizando a população e as relações estabelecidas entre os diferentes grupos sociais que a compõem. Nessa Carta, faz denúncias contra o latifúndio, contra os projetos da SUDAM e expõe os conflitos em diferentes cidades da região, colocando a Igreja e a Prelazia frente aos desafios dessa realidade e declarando sua opção pelos pobres, oprimidos e injustiçados. Começa a carta dizendo:

depois de três anos de ‘missão’ neste norte de Mato Grosso, tentando descobrir os sinais do tempo e do lugar [...], agora, com o motivo da minha sagração episcopal, sinto-me na necessidade e no dever de compartilhar

publicamente [...] a descoberta angustiosa [...]. (CASALDÁLIGA, 1971, p. 3)

O mesmo bispo justifica a sua opção e sua declaração pública – configurada em uma Carta –, pela própria opção feita pela Igreja do Brasil, através da CNBB, e por sua concepção de bispo, com a seguinte argumentação:

Se ‘a primeira missão do bispo é ser profeta’ e ‘o profeta é aquele que diz a verdade diante de todo povo’; se ser bispo é ser a voz daqueles que não têm voz (Card. Marty), eu não poderia, honestamente, ficar de boca calada ao receber a plenitude do serviço sacerdotal. (*id., ibid.*, p. 3)

O próprio, acrescenta ainda que

a Igreja é tão católica como local. [...] Porque estamos aqui, aqui devemos comprometer-nos. Claramente. Até o fim.[...] Não queremos bancar heróis, nem originais. Nem pretendemos dar lição a ninguém. Pedimos só a compreensão comprometida dos que compartilham conosco uma mesma Esperança. [...] O Vaticano II, o Sínodo; a voz das Conferências Episcopais do Terceiro Mundo; o Evangelho – antes e sempre – não só coonestam como também reclamam essa ação abertamente comprometida. [...] **‘Não basta refletir, obter maior clareza e falar. É preciso agir.** Esta não deixou de ser a hora da palavra, mas tornou-se, com dramática urgência, a hora da ação.’ (Medellín, introdução). (*id., ibid.*, p. 42 – 44, grifo nosso)

Esse posicionamento não foi assumido somente pelo Bispo, mas pelo coletivo da Prelazia, o que pode ser observado em outros registros. Em um relatório da equipe pastoral de Ribeirão Cascalheira, ela analisa o seu trabalho junto ao povo no período de 1970 a 1978. Nele se reafirma do lado de quem se está: *sobre o critério de classe, discutimos que Cristo fez uma opção de classe e que a Igreja deve caminhar no sentido de estar cada vez mais voltada para os oprimidos.* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA, 1978, p. 2)

A radicalidade do posicionamento político em *descobrir os sinais do tempo e do lugar* é construído a partir do Evangelho, passando pelo Concílio Vaticano II, pelas cartas de Puebla

e de Medellín, que dá uma identidade Cristã Latinoamericana à Prelazia e, conseqüentemente, uma noção de como o local está no global e de como o global se encontra no local, sem que haja, necessariamente, uma hierarquização.

No que diz respeito ao evangelho, encontram-se, em fontes documentais, textos bíblicos que são citados, nas celebrações, no decorrer da existência da Prelazia e que ilustram a radicalidade da sua posição política. Destacam-se, aqui, aqueles que parecem mais significativos:

Is 58, 6: Sabeis qual é o jejum que eu aprecio? Diz o Senhor Deus: 'É romper as cadeias injustas, desatar as cordas do jugo, mandar embora livre os oprimidos, e quebrar tôda a espécie de jugo'. (BÍBLIA SAGRADA, 1986)

Is 61, 1-3: A Boa Nova. O espírito do senhor repousa sôbre mim, porque o senhor consagrou-se pela unção; enviou-me a levar a boa nova aos humildes, curar os corações doloridos, anunciar aos cativos a redenção, aos prisioneiros a liberdade, 2 proclamar um ano de graças por parte do Senhor, um dia de vingança do nosso Deus; consolar todos os aflitos, 3 dar-lhes um diadema em vez de cinzas, o óleo da alegria em vez de vestidos de luto, cânticos de glória em vez de desespero. Então os chamarão as azinheiras da justiça, plantadas pelo Senhor para sua glória. (*ibid.*, 1986)

Mt 16: Sinal do céu – Fermento dos fariseus. Os fariseus e os saduceus achegaram-se a Jesus para submetê-lo à prova e pediram-lhe que lhes mostrasse um milagre do céu. 2 Êle lhes respondeu: 'quando vem a tarde, dizeis: Haverá bom tempo, porque o céu está avermelhado. 3 E de manhã: Hoje haverá tormenta, porque o céu está de um vermelho sombrio. 4 Hipócritas, sabeis distinguir o aspecto do céu, e não podeis discernir os sinais dos tempos? [...]'. (*ibid.*, 1986)

Is 5: Maldição contra a aristocracia. 8 Ai de vós que ajuntai casa a casa, e que acrescentais campo a campo, até que não haja mais lugar, e que sejais os únicos proprietários da terra.. (*ibid.*, 1986)

Is 10: Contra magistrados injustos. Ai daqueles que fazem leis injustas, e de escribas que redigem sentenças opressivas, 2 para afastar os pobres dos tribunais, e negar direito aos fracos de meu povo; [...]. (*ibid.*, 1986).

Dt 24: 14 Não prejudicarás o assalariado pobre e necessitado, quer seja um de teus irmãos, quer seja um estrangeiro que mora numa das cidades de tua terra. 15 Dar-lhe-ás o seu salário no mesmo dia, antes do pôr do sol, porque é pobre e espera impacientemente a sua paga. Do contrário clamaria por ti ao Senhor, e serias culpado de um pecado. (*ibid.*, 1986)

Desde a interpretação do evangelho, a Prelazia tem-se posicionado em favor dos índios, dos posseiros e dos peões, enfim, de todo aquele que lhe parecesse pobre e injustiçado.

De fato, Prelazia e posseiros, em diferentes associações da vida civil, atuaram, conjuntamente, no enfrentamento de alguns conflitos. Essa atuação conjunta se apresenta de modo bastante articulado, sintonizado. Isto, por sua vez, pode ser mais bem compreendido pelo enclave cultural de ambos, explorado claramente pela Prelazia, quando esta faz referência à necessidade de *saber fazer cair a palavra no meio do povo*. Desse modo, as metáforas da *palavra*, do *êxodo*, da *travessia*, da *terra prometida* e da *libertação* consistiram no conjunto de significados que tornaram possíveis, que mediaram os interesses da Prelazia e dos posseiros, fazendo com que houvesse uma identificação entre eles. É preciso destacar, no entanto, como sugere Bhabha (2003), que a metáfora também tem caracterizado o discurso colonial e, portanto, a presença da metáfora na mediação cultural entre a identificação de posseiros e Prelazia indica, mais uma vez, a condição colonial destes atores da política de currículo em Ribeirão Cascalheira.

O posicionamento em favor dos oprimidos pode ser observado, não só nas palavras como também nas ações da Prelazia.

No início da década de 70,

não era possível ir às fazendas sem coonestar exteriormente a conduta dos donos, gerentes e capatazes. Nem era possível agir com liberdade. [...] era preciso refletir, reformular a pastoral toda. Sentíamos o impasse da situação religioso-pastoral do nosso povo. Faltava tudo: em saúde, em ensino, em comunicações, em administração e em justiça. Faltava no povo a

consciência dos próprios direitos humanos e a coragem e a possibilidade de os reclamar. (CASALDÁLIGA, 1971, p. 38)

Acrescenta-se, ainda, que,

a luta dos lavradores se tornou a luta da igreja. A luta pela terra se tornou o centro da ação pastoral da igreja. Abertura de escola, cursos de alfabetização, atuação na área de saúde, presença do padre visava o apoio ao pequeno na defesa de seu pedaço de chão. [...] Primeiro era necessário defender o homem para depois formar o cristão. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 30)

Tal posicionamento colocava a Prelazia em conflito direto com os latifundiários e com o Estado em sentido restrito, uma vez que este se apresentava como ditador/opressor. Portanto, o conflito central e aberto da Prelazia era com o capitalismo imperialista e com a manutenção de sua perspectiva colonizadora: *o que vivemos nos deu a evidência da iniquidade do latifúndio capitalista, como pré-estrutura social radicalmente injusta; e nos confirmou na clara opção de repudiá-lo.* (CASALDÁLIGA, 1971, p. 44)

Essa opção política rendeu muitas represálias à Prelazia, nas pessoas que a encarnaram³¹. Com frequência, encontram-se não só nos depoimentos como nos documentos, as referências sobre *o que significou para a Igreja da América Latina encarnar Medellín* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999, p.1). Casaldáliga (1971, p. 40) expõe esse significado da seguinte forma:

isto supôs muitas viagens, gastos notáveis [...] ameaças concretas, prolongadas, e até mais de quatro anos de tensão em Santa Terezinha [Município vizinho a Ribeirão Cascalheira]. E um conflito declarado da

³¹ É importante destacar que as represálias não vinham somente do Estado ditador ou dos latifundiários, mas também da própria Igreja Católica. No período de 16 a 27 de junho de 1988, por exemplo, o Bispo D. Pedro Casaldáliga foi submetido, pelo Vaticano, a um interrogatório, por parte do prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, cardeal alemão Joseph Ratzinger e do cardeal Bernardín Gatin sobre aspectos doutrinários, teológicos, pastorais e políticos de sua atuação como bispo no Brasil e na América Latina (VATICANO..., 1988, p. 8 A). Após o interrogatório, o Bispo D. Pedro foi submetido, pela Santa Sé, ao silêncio obsequioso por tempo indeterminado. Este silêncio o impedia de viajar, dar entrevistas e escrever. Três anos antes, Leonardo Boff teria sido submetido à mesma penalidade pela Igreja Católica do Brasil, devido à publicação do seu livro “Igreja, Carisma e Poder”.

Prelazia com os latifundiários e outros poderosos, e também com algum setor eclesiástico que não compartilha a nossa atitude e deve favores aos grandes... A última acusação, “definitiva” – bem pouco original – que ganhamos por parte dos grupos latifundiários e dos núcleos políticos e de controle econômico da região, fazia de nós todos “subversivos” e “comunistas”. E “estrangeiros!”.

Além de ações repressoras contra agentes pastorais e líderes dos movimentos sociais, na década de 60, conforme já mencionado, o Pe. Jentel foi preso e expulso do país pela polícia militar. Na década de 70, o Pe Bournier foi morto pela polícia local e, em outra ação, o Bispo também foi detido pela polícia militar, por uma noite, em sua casa, junto com agentes pastorais, conforme segue: *ainda, em 1973, a Polícia Federal desencadeou uma batida geral a Igreja de São Félix. Prendeu bispo, padre, freira, agentes de pastoral que foram também torturados.* (RELATÓRIO DAS SANTAS MISSÕES, 1982, p. 4)

Sobre a conclusão desta ação por parte da polícia militar, encontra-se o seguinte registro: *não conseguiram provar nenhuma vinculação com a guerrilha, nem com qualquer outro movimento. Um relatório militar qualificou os agentes da Prelazia como Padres de Esquerda Independente.* (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 31)

Pode-se dizer, então, que o que identificava a Prelazia com o comunismo, com Medellín, com a América Latina e com a Guerrilha do Araguaia não era uma ação conjunta, mas a personificação de um conjunto de significados compostos por opção política, atitudes, gerações, espaço e tempo, conforme ilustram as seguintes citações:

[...] nós atacávamos o latifúndio, defendíamos a reforma agrária, nós exaltávamos todo esse ideal Latino-Americano de transformação, contestando as ditaduras dos militares, então nós tínhamos que ser subversivos. [...] .para o governo da ditadura militar, nós éramos guerrilheiros do Araguaia.[...] Houve quatro operações ACISO (Ação Cívico Social) estritamente na área da PSFA. [...] nossos textos, cartas, tudo tinha um controle [...] você sabe, todas as repressões são neuróticas. Uma irmã pedia em uma carta: manda o pano vermelho para a bandeira, era a bandeira do Espírito Santo. Vocês viram que o Espírito Santo tem a bandeira vermelha e a pombinha branca, pintada ou bordada. Ah, não, a

bandeira vermelha era a bandeira comunista. [...] eu também fui submetido a um interrogatório de horas. [...] Como a Guerrilha foi também pra eles uma surpresa inesperada, de repente estoura o Araguaia. E para eles o Araguaia era um método, tudo acontecia no Araguaia, aí onde estávamos. (Bispo aposentado da Prelazia de São Félix do Araguaia, grifo nosso)

A época da Guerrilha do Araguaia no Pará marcou muito o nosso trabalho: [...] **Esse clima não era somente no Brasil, mas em toda a América Latina**, porque estava entrando ou já dentro das ditaduras militares. E qualquer reação era encarada como subversão para os militares. Para eles não era somente um grupo na Amazônia, mas eram vistos como um grupo de subversivos. **Medellim era visto como uma pessoa subversiva na América Latina.** (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999, p. 1, grifo nosso)

Já na década de 80, passados os conflitos acirrados, a Prelazia assume uma ação menos de confronto direto e mais de conscientização e organização junto ao povo, menos pela via dos movimentos sociais e mais através de espaços institucionais. Nessa perspectiva, ela

[...] continua dando apoio e voz ao assalariado [...] [mas] [...] era necessário dar um passo a mais. E se procurou ajudar na reflexão e organização política. Nas eleições de 1982 foram lançados candidatos populares para as 4 prefeituras que integravam a região da Prelazia, 3 dos 4 candidatos foram eleitos. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 32)

Nessa mesma década, tendo em vista os documentos encontrados nos arquivos da Prelazia, houve um trabalho sistemático sobre a importância da política na Igreja, conforme os registros a seguir: *os cristãos(ãs) devem contribuir para reverter esse quadro social. De modo especial, a Igreja ‘espera que os cristãos oriundos das CEBs e de outros grupos e movimentos eclesiais sejam verdadeiras sementeiras de uma Política no País’.* (ELEIÇÕES: FERRAMENTA E CAMINHO DE LIBERTAÇÃO, 1988, p. 1)

No documento já citado, há uma denúncia da conjuntura opressora e injusta, seguida da sugestão da atitude política a ser tomada:

somente a organização e a participação do povo poderão modificar esta correlação de forças, puxando o poder ao serviço dos interesses das grandes maiorias. Como cristãos, temos aí uma enorme parcela de responsabilidade na indicação de novos rumos para nossas cidades e para o país. (*id. Ibid.*, p. 2)

Neste mesmo documento, há também uma exposição do que se entende por política:

[...] ‘A Política é uma forma de dar Culto a Deus’(Puebla, p. 521) [...] Estamos diante do eco da palavra de Jesus: ‘Eu vim para que tenham vida e vida em abundância’(Jo 10,10). Orientados pela prática e mensagem de Jesus, percebemos que a ação política se torna uma forma concreta de dar culto a Deus, quando: a) A Política defende a vida dos pobres e tem os pobres como critério das decisões (cf. Mt 25,31-46). b) A Política se coloca a serviço da implantação da Justiça (cf. Mc 10, 42-45, Puebla, 327). c) A Política trabalha na perspectiva da construção de uma sociedade justa e fraterna, anúncio e sinal do Reino definitivo (cf. Puebla, 322; Mt 6,33; Is 65,17-25). (*id. Ibid.*, p. 2)

Para além das citações de Medellín e Puebla, a amplitude deste posicionamento político encontra-se, da mesma forma, em ações de âmbito mais amplo, sugerindo os sinais latino-americanos na identidade da Prelazia.

Uma equipe pastoral, em um relatório, expõe e situa o papel da *Igreja na América Latina* em relação aos interesses econômicos imperialistas. Essa equipe defende que a América Latina só se desenvolverá na medida em que se solucione sua contradição fundamental, a dependência, argumentando, ainda, que a libertação não é uma ação individual a realizar-se nas mudanças das consciências, mas através da práxis histórica do seres humanos. (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999)

Encontra-se, outrossim, esses sinais latino-americanos em uma carta-convite dirigida ao Bispo, para que o mesmo participe do *I Seminario Latinoamericano y del Caribe sobre Educación para la Paz y los Derechos Humanos* com o propósito de [...] *reflexionar acerca de las experiencias latinoamericanas y del Caribe em el campo de la educación, defensa y promoción de la paz y los derechos humanos, [...] en procura de construir una sociedad más*

justa. (Carta do Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), 1984, Santiago – Chile, ao Bispo D. Pedro Casaldáliga)

Identidade que, igualmente, ia além de questões ideológicas, sugerindo orientações pedagógicas, conforme segue: *Estive por Panamá, Colômbia e Venezuela para uns encontros de educação popular. [...] Pensamos enviar pronto alguns materiais de subsídios, que pensamos poder ajudar o pessoal na caminhada*. (Carta do Movimento de Educação Popular Integral Fé e Alegria, 1981, São Paulo, SP, ao Bispo D. Pedro Casaldáliga)

No entanto, de todas as ações da Prelazia, interessa destacar, aqui, aquelas relacionadas à luta por escola pública na região do Médio Araguaia e em Ribeirão Cascalheira. Essas ações não faziam parte de um projeto da Igreja, mas parece ter ocorrido em resposta às necessidades regionais. Observa-se, sobre o assunto, o registro que segue:

Contra os nossos primeiros propósitos [...] decidimos enfrentar o problema do ensino: e construímos o “Ginásio Estadual Araguaia”, de São Félix. Pago, em oitenta por cento (80%) da importância, com donativos dos nossos amigos da Espanha, e sem nenhuma contribuição oficial da Prefeitura, do Estado ou do Governo Federal. [...] o Ginásio é Estadual: não queríamos que fosse nem da Prelazia nem de uma Congregação. Com muitas demoras e irregularidades, o Estado paga os professores bem pobremente. (CASALDÁLIGA, 1971, p. 38)

Após o fechamento do referido Ginásio pela ditadura militar, em 1973, houve uma concentração de esforços na alfabetização de adultos, sob uma perspectiva freireana, conforme segue:

[...] *o Estado tirou da gente a direção do ginásio, tirou os professores também... a gente inventava outras coisas.[...] a gente ia inventando outras coisas sabe, e sempre entendendo que a educação era um caminho [...] Não dava mais aula, tinha saído do ginásio, inventei uma alfabetização de adultos e como era tempo de Mobra, chamavam nossa turma de mobra e eu deixava de propósito*. (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou diretamente da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90)

[...] *Com respeito à educação, partimos da alfabetização de adultos, seguindo métodos de Paulo Freire, inclusive com programas específicos. Organizamos campanhas missionárias, que chamávamos, de três meses, o tempo necessário para aplicar o método de Paulo Freire numa alfabetização de adultos [...] as palavras-chave, necessariamente palavras simples, carregadas de sentido conscientizador. A primeira palavra-chave foi 'mata' [...] uma educação conscientizadora nunca foi aquilo de b-a-bá, ba-na-na. O fato de você colocar 'barriga' com a 'barriga' inchada e não simplesmente banana, tem uma impressão e tem mais consequência. Uma educação conscientizada é uma educação que se implicava a vida inteira, nas lutas de saúde, de conquista da terra [...] Certo que isso nos trouxe perseguição, repressão, tortura, expulsão do país, porque o método de Paulo freire, na época era um método estritamente subversivo.* (Bispo aposentado da Prelazia de São Félix do Araguaia)

A 'campanha' de alfabetização foi realizada em nível regional, pela sede da Prelazia de São Félix do Araguaia, mas o trabalho com a escolarização, nos municípios, foi desenvolvido por equipes pastorais da Prelazia, neles situadas. O vínculo, pois, entre a Prelazia e a política de currículo em Ribeirão Cascalheira foi mediado pela equipe pastoral que atuou neste município.

Sobre os agentes pastorais, encontram-se registros de que estes eram leigos, geralmente recém-graduados, e, em 1979, já havia critérios para os selecionar. Além de uma preparação sistemática deles, *havia muita disciplina nos estudos, na avaliação, uma análise de conjuntura bem feitas, para manter a linha profética da Prelazia.* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999, p. 1)

A equipe pastoral de Ribeirão Cascalheira trabalhou, desde o início, na perspectiva da construção de uma escola democrática, conforme registro que segue:

A partir de 1972, a Prelazia começa a atuar no povoado da Cascalheira na área de educação. **Desde o início foi estabelecido como princípio, considerar a atuação na área de ensino como prioritária** porque é um instrumento de conscientização em vista a libertação do povo. À medida que o trabalho dentro da escola pública foi se desenvolvendo, os **objetivos** a serem atingidos foram clareando. São os seguintes: **Contribuir para organizar o povo em torno do interesse da educação;** Contribuir para

organizar o povo **para reivindicar os seus direitos na educação**; Contribuir **para a formação de professores para que o pessoal do lugar assumam a direção e a organização da escola**. Esta formação abrange todos os níveis: pedagógico, sócio-político e religioso. [Ainda como objetivos pretendiam] **criar espaço de participação na vida da escola para que este exercício ajude para uma participação mais ampla**, uma participação democrática; contribuir para **desenvolver a capacidade de iniciativa e de criatividade** dos pais, dos professores e dos alunos. (RELATÓRIO DA ATUAÇÃO DA EQUIPE PASTORAL NO SETOR DE EDUCAÇÃO NO POVOADO DE CASCALHEIRA, 1979, p. 1, grifo nosso)

Vê-se que, nesta citação, sugere-se uma centralidade do currículo na atuação da equipe pastoral; isto, porque colocam o ensino como prioritário, visando à formação dos professores e à organização da escola.

Há, igualmente, uma perspectiva, fortemente democrática, uma vez que pretendem, não só considerar como também incentivar, criar condições e instrumentalizar a efetiva participação de todos os envolvidos no currículo escolar: pais, alunos e professores. Fazendo isto, não numa perspectiva de tutela mas de empoderamento dos atores do currículo, uma vez que pretendem desenvolver a criatividade de pais e alunos, bem como formar os professores, para que, juntos, assumam a direção e a organização da escola.

Ainda em referência à mesma citação, nota-se uma perspectiva crítica do currículo, porque não o encerram em si mesmo, mas assumem uma postura de colocá-lo como instrumento de libertação coletiva, para fins de transformação da sociedade.

Embora os registros sobre educação popular, encontrados nas fontes documentais, sejam datados da década de 80, pode-se dizer que o trabalho com o currículo, na região e em Ribeirão Cascalheira, foi orientado, desde o início, por uma compreensão e uma opção pela educação popular.

Nesses registros, defende-se que educação popular

não é se opor à educação formal, nem tomar a educação burguesa como contra-ponto, sua principal referência é ser dirigida às classes populares, ou seja, a luta de classes [...] é todo um sistema de educação pensado, redefinido a partir de uma lógica de libertação popular. [...] não é definida em oposição à educação burguesa, nem só pelos métodos e técnicas usadas.

Mas pelo seu caráter classista [...] ‘é a dimensão educativa da ação política’.
(JARA *in*: CEPIS, 1985, p. 7)

A finalidade que se atribui à educação popular não é de formular o projeto político de transformação social, mas contribuir para isso, organizando programas de formação política dos militantes; é de *compreender e analisar a realidade social e orientar as ações dos grupos e movimentos populares frente ao momento histórico em que vivem*. (CEPIS, 1985, p. 8)

Ainda nos documentos, argumenta-se que o grande desafio da educação popular é sua metodologia: [...] *em que ângulo é que o específico da prática educativa (esfera do saber, da criação e da recriação do conhecimento) contribui para o avanço da ação política transformadora?* (*ibid.*, p. 12). Nessa perspectiva, nota-se que a educação popular tem, por base, a teoria dialética do conhecimento.

Assim, é possível visualizar que a Prelazia exerce poder, reconhece a política como prática pedagógica e esta, como política cultural.

A presença da Prelazia na construção da política de currículo não se deu somente pelos agentes pastorais que trabalhavam nas campanhas de alfabetização, nem só pela atuação deles nas escolas, em cada município, mas também por meio da arregimentação de professores qualificados para atuarem na região.

Como o Ginásio de São Félix do Araguaia era estadual, os professores que nele trabalhavam eram pagos pelo Estado, mas, nos anos 60 e 70,

[...] era a Prelazia de São Félix que procurava os professores. [...] D. Pedro e a equipe dele... entendeu que a educação era mais de libertação de toda aquela questão da terra. [...] sempre entenderam que na região a educação seria o caminho, que a educação era do Estado, só que o Estado não fazia. Então tinha que, de alguma forma, encaminhar um trabalho de educação que desembocasse na população tomando a educação para si e exigir do Estado o que tinha de exigir [...]. (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou diretamente da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90)

Outros registros também sugerem a arregimentação de professores pela Prelazia: *Senhor Padre Pedro, queremos que o sr não esqueça de mandar professor para nós aqui em Cascalleira.* (Carta de uma líder do movimento popular ao Bispo D. Pedro Casaldáliga)

Embora houvesse uma relação da Prelazia com as instituições oficiais do sistema de ensino, essa relação não parece ser de dependência, mas de autonomia, inclusive pedagógica. Isso pode ser ilustrado, relacionando-se dados de uma correspondência do MEC com os sobre o que, realmente, foi realizado na região.

Em um ofício, o Secretário do Mobral, à época, destaca a relevância da união de esforços do Mobral com a Igreja Católica: *já estão sendo efetivados os primeiros contatos do MOBREAL com os presidentes da CNBB [...].* Ao expor a sua perspectiva, ele solicita:

[...] sua inestimável colaboração no sentido de concitar clero e entidades religiosas a se engajarem na tarefa de erradicação do analfabetismo no País e na conseqüente valorização do Homem brasileiro, habilitando-o a uma consciente integração na comunidade. (BRASIL, MEC, 1975)

O ofício é finalizado com a indicação de que a colaboração ainda não havia ocorrido: *ficamos na expectativa de um pronunciamento. (ibid.)*

Uma possível resposta a esse ofício aparece em um depoimento:

Pelo próprio método, eu senti que ia começar pelas expressões locais, [...] fazia vários dias de ciclo de cultura, aprofundava aquele tema e tal e depois então ia pra escrita e pra leitura [...] a gente procurava textos tudo de acordo com o tema [...] daí descobriram que 'o Mobral' tava fazendo o que não devia [...] eu lembro uma vez que recebi uma carta de Brasília me demitindo do Mobral [...] eu nunca fui do Mobral! Não vale essa carta! [...] Quando mandaram perguntar pra gente quem era do Mobral, respondemos: aqui não tem Mobral. (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou, diretamente, da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90)

Quanto à identidade construída pela Equipe Pastoral de Ribeirão Cascalheira, as fontes indicam uma sintonia com a identidade da Prelazia como um todo, o que ocorre sob diferentes aspectos, desde a opção de classe até os objetivos e ações desenvolvidos no setor específico da educação. Uma avaliação da própria equipe, relacionada ao trabalho desenvolvido por ela no período de 1972 a 1979, expõe seus objetivos, ações e os avanços obtidos.

Enquanto objetivo geral, definiram que o trabalho desta Equipe Pastoral seria *contribuir para que o povo conquiste a sua libertação total em JESUS CRISTO, isto é, a libertação econômica, política, social e religiosa. [...] uma sociedade sem classe. [...] para que o povo descubra os caminhos para alcançar esta libertação.* (SISTEMATIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DA EQUIPE PASTORAL DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA, 1979, p.1)

No que diz respeito ao setor específico da educação, reporta-se aos objetivos, anteriormente, citados como os da Prelazia para a educação. Sobre o desenvolvimento do trabalho neste setor, encontra-se a informação de que a equipe assume a frente da luta, a partir das necessidades de terra, saúde e educação, empenhando-se na sensibilização, conscientização, organização e formação – reuniões e cursos.

Embora a equipe reconheça uma certa dependência da população em relação a lideranças por ela assumidas, reconhece também que, *a partir das ações desenvolvidas nos vários setores, lideranças locais conseguiram se firmar.* (*ibid.*, p. 3)

Nesse mesmo documento, há o reconhecimento de que a principal atuação da Equipe, em Ribeirão Cascalheira e no sertão, é no setor de educação, onde conseguiu

[...] formar gente do lugar para assumir a direção e organização da escola. Isso foi feito pelo acompanhamento dos professores através da reflexão, estudo, planejamento e avaliação. [...] Hoje a direção e funcionamento da escola está nas mãos do pessoal do lugar. O papel da equipe é de estímulo e de apoio. [...] No que se refere ao Ginásio, a sua criação foi incentivada pela Equipe, partindo de uma aspiração profunda do povo. Nos dois primeiros anos foi ‘levado’ pela Equipe. Com a saída do JU e da SUSI, vemos que a alternativa do Ginásio continuar é vir gente de fora, independente da Prelazia. [...] No Ribeirão nunca se pegou a direção da escola, portanto não se realizou nenhum trabalho. Ela está nas mãos de pessoas que tem outra ideologia, com outros interesses, de dominar o povo e não acreditar e valorizar o pessoal do lugar. (*ibid.*, p. 4)

Ainda no que diz respeito à atuação da Equipe no setor de educação, há também o reconhecimento de que, no final de 1979, a Prelazia atinge o fim da suplência nesse setor, pretendendo, a partir de então, estimular, assessorar e apoiar o que já foi construído:

O Pessoal do lugar mediante esses exercícios de participação e decisão vai tendo confiança em si, nas suas capacidades e potencialidades. Cada vez mais, o povo vai tendo consciência dos seus direitos e da necessidade de reivindicar e conquistar juntos esses direitos. Os professores a partir de sua prática vão fortalecendo uma consciência de grupo. O que tem ajudado para isso é a crítica e autocrítica permanente. Comparando com outras escolas observa-se uma estabilidade do grupo de professores na escola. Observa-se uma melhora sensível na qualidade do ensino. Alguns professores manifestam uma liderança expressiva na comunidade. O entrosamento dos pais, diretor e professores tem aumentado. Assim, o interesse e o gosto dos pais pela escola se manifesta de diversas maneiras: exigindo da prefeitura, dando aula de Educação Artística, de Educação Religiosa, fazendo mutirões etc. (RELATÓRIO DA ATUAÇÃO DA EQUIPE PASTORAL NO SETOR DE EDUCAÇÃO NO POVOADO DE CASCALHEIRA, 1979, p. 3, grifo do autor)

Paralelamente a esses resultados na educação, a mesma Equipe aponta para um movimento de distanciamento entre ela e a população e para alterações no quadro interno da Prelazia, bem como para alterações no contexto local, fatos que, por sua vez, trazem implicações para a identidade da Prelazia.

Encontra-se registro de que a referida equipe identifica, com a chegada de colonos no município, especialmente em 1982, a existência de um preconceito recíproco entre equipe e gaúchos – colonos –, estes e antigos moradores – chamados de ‘o povo’ pelos colonos. Diante disso, reconhece-se que o desafio para a equipe é trabalhar as diversidades dos grupos migrantes, integrar o pluralismo e manter a opção pela Igreja de Medellín. No entanto, já apontam para os limites deste enfrentamento: *o agente de pastoral é gente, sente o peso da rejeição [...] admitindo, porém, que o tempo é a melhor forma de se integrar. [...] hoje as águas já estão bem mais misturadas.* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999, p. 3)

Encontra-se, ainda, registro das conseqüências do aumento da população no município, com a exposição de um paralelo entre o trabalho antes e depois da década de 80, ao se admitir que, naquela época, *existia, e era um grande valor da equipe pastoral, trabalhar e conviver com o povo. Os patrimônios eram menores, era possível conhecer a todos pelo*

nome, visitar. Hoje já não é possível, com o acelerado crescimento de certas cidades. (*ibid.*, p. 2)

Sobre o forte conteúdo político da pastoral, registra-se uma afirmação da referida equipe, de que [...] *a massa não acompanhava essa radicalidade política e se afastava. ‘Esses padres só sabem falar em problemas de terra e de tubarão.’* Aponta, logo em seguida, para uma mudança de atitude e na própria identidade da Prelazia: *hoje procuramos ter um discurso religioso com a dimensão política libertadora presente, mas sem violentar a consciência da massa.* (SISTEMATIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DA EQUIPE PASTORAL DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA, 1979, p. 4)

Outra alteração do quadro político é a referência a uma “*ruptura*” da Prelazia com as *Prefeituras*, ocorrida em 1985. Sobre isso, encontra-se o registro de que *não houve abandono da Prelazia, mas eram pedidas coisas que eram impossíveis de serem atendidas.* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999, SFA, p. 2)

Através das entrevistas, observa-se que a *ruptura*, a que se refere a citação anterior diz respeito a disputas e diferenças partidárias, pois, se no momento inicial das eleições diretas para o município, a Prelazia se associou ao PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro –, porque este representava os interesses das associações da vida civil de um modo geral, depois, com o tempo, o PMDB se distanciou desses interesses e o PT – Partido dos Trabalhadores – passou a ter presença na região, congregando as pessoas ligadas à Prelazia e a associações da vida civil.

No que diz respeito às questões internas, em relatório referente ao trabalho da Equipe em Ribeirão Cascalheira, nos anos 80, há o reconhecimento de um contexto sócio-político de abertura, onde o Bispo, em especial, podia falar. Com isso, o bispo começou a abrir espaço em jornais, fazendo denúncias e posicionando-se politicamente. (*ibid.*)

No entanto, neste mesmo documento, há o reconhecimento de um conflito interno entre a perspectiva clerical e a de Medellín, tanto na Prelazia, como um todo, quanto na própria equipe. Há também fortes indícios da ambivalência presente na condição colonial da própria Prelazia, em especial, no que diz respeito a sua missão épica e profética. Sobre essas questões, encontram-se registros a respeito de um tipo de avaliação da Prelazia por outro setor da Igreja:

Levantamento Pastoral – feito pelo ISER – Instituto de Estudos da Religião do Rio de Janeiro. Começou em 89 nas comunidades e foi sistematizado em

90. O levantamento ajudou a visualizar como nossa Igreja estava organizada: *‘A Igreja de São Félix é uma rede de comunidades. É forte na base e na cúpula, na tentativa de partilhar o poder decisório do Bispo. Criou-se uma Equipe Pastoral forte que acabava comandando e dirigindo as discussões, nas avaliações do povo isso se refletia.’* Uma senhora da Suiá-Missú colocou em uma reunião e o pessoal do ISER generalizou: *o povo se sente oprimido entre dois poderes – da Equipe Pastoral e dos Fazendeiros e Polícia.* (*ibid.*, p. 3, grifo nosso)

A Equipe, nesse documento, se mostra estarecida com a avaliação do ISER, quando este se refere ao sentimento de opressão do povo, pressionados, de um lado, pela Equipe Pastoral e, de outro, pela polícia e pelos fazendeiros. Pode ser que isso signifique apenas o efeito do questionamento de valores religiosos tradicionais da população por parte da Prelazia. No entanto, o que parece acontecer, neste momento, é que o povo se sentia *entre a cruz e a espada*, e, com isso, a equipe da Prelazia se sente desconfortável, porque se depara com sua própria condição colonial, se depara com a ambivalência de sua *missão épica e profética* de libertação do povo, frente ao sentimento de que este mesmo povo está se sentido oprimido por ela. Aparece, destarte, o peso da tradição da catequização inerente ao processo de colonização do Brasil e, portanto, à própria lógica colonialista, marcadamente opressora.

Em outra situação, nota-se que as equipes pastorais, novamente, se deparam com a ambivalência da condição colonial da identidade da Prelazia. Em um resgate histórico da realização das Missões, pela Prelazia, com o apontamento da necessidade de se conhecer os símbolos existentes no povo, há a lembrança do fato da depredação da cadeia de Ribeirão Bonito, por ocasião do assassinato do Pe. João Bosco, local onde a população ergueu uma cruz, a qual serviu de marco histórico para a construção do Santuário dos Mártires da Caminhada. No entanto, neste mesmo documento, questionam-se os valores e símbolos do povo, tendo de reconhecer o peso do significado da cruz: *a questão toda seria que o povo tem “ainda” mais fé no “pedaço de pau da cruz” do que na “união com os irmãos”.* (RELATÓRIO DAS SANTAS MISSÕES, 1982, p. 6)

A avaliação do ISER culminou em mudanças na estrutura da Prelazia de São Félix do Araguaia, o que parece ter trazido implicações para sua identidade: *em 1996 o ISER fez um ajuste e chegamos nesta estrutura que temos hoje de Conselhos.* Essa mudança foi realizada com o propósito de *cultivar a diversidade sem perder a identidade.* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999, p. 4)

A conseqüência desse encaminhamento na década de 90 foi que *a Assembléia do Povo passou a ser mais celebrativa, onde se garante a identidade de nossa Igreja e sua mística. Agora reunimos o povo não somente para deliberar, mas também para celebrar.* (ibid., p. 3)

Assim, ainda que haja a reafirmação do compromisso inicial da Prelazia, *o que pauta a ação pastoral desta igreja é o que foi defendido em Assembléia em 1972 como opção pelos oprimidos, baseados nas Palavras do Evangelho de Lucas 4,16-21* (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 32). O que parece ter passado a predominar em suas ações configura-se mais como celebração do que como deliberação, mais no *rezemos* que no *lutemos*.

Estes últimos eventos que caracterizam a identidade da Prelazia dão indicativos de sua condição colonial. Neles é possível visualizar que o poder da Igreja Católica, da Santa Sé, não está somente em condenar um bispo ao silêncio obsequioso, mas naquilo que ela significa, no símbolo da cruz como sinal de poder: sinal que nomina, distingue e designa. Por isso, embora a perspectiva potencializadora da Prelazia, a insígnia da cruz, o *pedaço de pau de madeira*, não consegue desmembrar-se de uma lógica colonialista, marcando, assim, a ambivalência da condição colonial da Prelazia.

3.1.3 – A política de currículo e seus enclaves culturais

Quando os posseiros chegaram ao lugar, que hoje é chamado Ribeirão Cascalheira, não havia escola. Eles foram-na construindo, concomitante à construção do próprio município: aqueles que viviam nos povoados reivindicavam uma escola em cada um deles – uma em Ribeirão Bonito, outra em Cascalheira – e aqueles que viviam na zona rural reivindicavam uma escola próxima a suas posses. Como não eram assistidos pelo Estado, restritivamente considerado, os posseiros e/ou moradores dos patrimônios se organizaram e eles próprios, com os recursos disponíveis, construíram as escolas. A primeira foi edificada em 1970, conforme o seguinte relato: *cheguei em novembro de 71, [...] tava começando a escolinha, tava começando num barraquinho [...] o povo junto, juntaram os pais, fizeram uma casinha baixinha, de taboca e palha... depois fizeram os bancos.* (Mãe de aluno e ex-merendeira de escolas municipais; trabalhou nos anos 70 e 80).

A reivindicação inicial de escola por parte das pessoas do lugar apresenta dois motivos, ambos relacionados à própria condição do sertanejo; no entanto, um ligado, mais diretamente, a uma trajetória passada e outro, a uma *memória de futuro*, indicando a presença

do tempo intervalar, da conexão entre passado, presente e futuro desde a gênese da política de currículo de Ribeirão Cascalheira. Um dos entrevistados, ao falar do envolvimento dos pais no dia a dia da escola, expõe seus motivos: *o que o sertanejo dizia: 'Ah, eu sou analfabeto, não tenho leitura, mas se Deus quiser eu quero que meu filho não passe pelo que eu passei [...]'*. (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, ex-prefeito).

Em fontes documentais, também se encontram justificativas da luta do sertanejo por escola:

No início do Ribeirão Cascalheira não havia escolas e isso preocupava muito os pais. Eles foram se organizando para conseguir educação para as crianças já que as autoridades não faziam nada. A criação e manutenção das escolas nunca foi fácil, mas o povo não deixou de mão. (...) **No sertão, cada núcleo de posseiros criava sua escolinha. Era um meio de assegurar o direito à terra.** (PROGRAMAÇÃO DA ROMARIA DOS MÁRTIRES DA CAMINHADA, 1996, p. 21, grifo nosso)

A luta por escola estava conectada à luta pela posse da terra. Ao mesmo tempo em que procuravam garantir essa posse por via institucional, justificavam sua legitimidade lançando mão do número de alunos matriculados nas escolas, as quais também procuravam garantir pela mesma via. Registros dessa luta são encontrados em cartas remetidas pela população local a algum setor oficial do Estado.

Em uma carta dos posseiros ao Incra, datada de outubro de 1972, argumenta-se na defesa da posse da terra informando que há 120 (cento e vinte) crianças matriculadas em quatro classes do primário e 50 (cinquenta) adultos matriculados em duas turmas do MOBREAL.

Dois anos depois, vê-se que a luta pela construção de escolas era uma constante, conforme consta em outra carta: *o salão aonde funciona a escola foi construído pelo fundador do povoado, e este salão de 6x5 e coberto de palha já está bem deteriorado. Se construísse um grupo escolar tinha freqüência de quatrocentos alunos.* (Carta do povo de Guediolândia³², 18.02.1974)

³² Em determinado momento, um dos fundadores do lugar, de sobrenome Guedes, quis derivar o nome do lugar do seu próprio, daí a denominação de Guediolândia. No entanto, depois de uma disputa, permaneceu o nome de Ribeirão Bonito e, depois, de Ribeirão Cascalheira.

Ainda através de carta, os moradores do lugar reclamam, não só a construção da escola como também do número insuficiente de professoras. Eles dizem que as professoras os convidaram para reconstruir a escola, que eles mesmos construíram em 1970, e acrescentam que esta não tem mais conserto, dizendo:

[...] não combinamos com o pedido das professoras. Não concordamos porque não estamos em condições de ajudar a prefeitura. Todos alegamos que pagamos os impostos de acordo com a lei. [...] esperamos que as autoridades cumpram com as suas obrigações, com seus deveres. Então queremos um grupo escolar para breve, professoras com suficiência de acordo com o número de alunos e material escolar. [...] Os nossos filhos em idade de estudar chegam a uma base de duzentos e cinquenta. As três professoras contratadas não tem a possibilidade de dar aulas para esta quantia de crianças. [...] Enquanto isso nossos filhos não estão estudando. (Carta de pais de Cascalheira ao Secretário de Educação de Barra do Garças, 18.03.1974)

Nota-se, pois, que havia duas escolas construídas, inicialmente, pela população local: uma em cada povoado, em Ribeirão Bonito e em Cascalheira, e que, nos primeiros cinco anos de existência, a luta foi para que o Estado, restritivamente considerado, assumisse os custos dela, na perspectiva de escola pública.

Apesar de a população local manter as escolas, desde o início, oficialmente, elas estavam ligadas ao município de Barra do Garças-MT:

[...] de 71, 72, 73 e 74, foram quatro anos que tinha escola de Barra do Garças, uma escola no Ribeirão e outra na Cascalheira. A Prefeitura fez essas duas escolas, Escola Rui Barbosa, no Ribeirão e Escola São João Batista [em Cascalheira]. Os professores lecionavam até a quarta série. (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, ex-prefeito)

Embora apareça nesse depoimento a afirmação de que a prefeitura tenha construído as escolas, um forte indicativo de que essa ação só se efetivou mesmo a partir de 1975; está na própria lei que as cria, datada de 09/04/74. Indicação semelhante pode ser encontrada em um relatório feito um ano depois: *estão cobrindo as duas salas de aula que a Prefeitura mandou*

construir. Na Cascalheira faz um mês e pouco que começaram as aulas; dizem que quando acabar a construção do Ribeirão vão fazer a mesma coisa na Cascalheira. (Carta de Manuel Luzon ao Bispo D. Pedro, Ribeirão Bonito, 30.05.75)

Outro registro, com o acréscimo de que as construções não foram doações do município, pode ser encontrado quando Leite (1993, p. 80) faz a seguinte afirmação: *depois de muita pressão, os moradores conseguiram que a prefeitura construísse, em 1975, o prédio escolar com duas salas de aula, uma secretaria e uma diretoria, além de contratar mais professores.*

Mesmo havendo essas construções, existem apontamentos de que elas eram insuficientes, conforme o relato sobre a situação da educação na zona rural e no povoado: *na Matinha [zona rural] até hoje estão sem escola. Funciona o Mobral com muito poucos alunos. [...] Aqui no Ribeirão começaram as aulas faz duas semanas; a diretora foi convidando as crianças. E claro, nem todas foram convidadas.* (Carta de Manuel Luzon ao Bispo D. Pedro, Ribeirão Bonito, 30.05.75)

A luta cultural é, inicialmente, configurada com a ação tática pela existência de escolas públicas e, em termos específicos da política de currículo, essa tática não se restringe à conquista do acesso, mas gira também em torno dos conhecimentos, valores e significados a serem produzidos e distribuídos nas escolas, especialmente em torno do como organizar essa distribuição e produção.

Na política de currículo, característica desse período, em uma conjuntura de acirramento do conflito pela terra, encontra-se a presença de ambos os grupos, tanto dos posseiros quanto dos latifundiários/Estado ditador. Seus posicionamentos, no entanto, não estão fixos; ora se fazem presentes no contexto da prática da política de currículo, ora no contexto do texto desta política, ora em todo o processo da política, conforme se apresenta nas subseções que seguem.

3.1.3.1 - O lugar do Estado ditador e de latifundiários na política de currículo

Durante os primeiros anos de existência das escolas, encontra-se pouco texto pedagógico gerado para convencer os professores. Estes eram leigos, possuindo apenas o ensino primário completo ou não. Dos professores entrevistados que atuaram nesse período, todos declaram que, à época, possuíam apenas escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental – ensino primário.

Desse modo, pode-se dizer que havia uma relação quase direta entre o contexto de influência e o contexto da prática da política de currículo e vice-versa, ou seja, o contexto da prática era gerado, predominantemente, em torno da relação conflituosa entre os posseiros, em suas associações da vida civil, por um lado e os latifundiários/Estado ditador, por outro. No que diz respeito à localização deste último grupo na política de currículo, encontra-se situações como as que seguem:

25/08/73: A presença de policiais está cada dia mais forte. Andam por aí tomando as armas do povo. Não tomam dos pistoleiros e jagunços. **As crianças da escola estão fazendo todos os dias instrução, às ordens dos soldados.** [...]07/09/73: **Desfile na rua. As professoras... Bandeirinhas... vestidinhos... e até uma pancarta homenageando.** Desesperante (RELATÓRIO DE MANUEL LUZON, 1976, p. 5, grifo nosso)

[professor], agente pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia e diretor da Escola Municipal de 1º Grau da Cascalheira, foi interceptado em seu jeep e detido por 3 PMs em 12.10 [s/ano]. Disseram que era ordem do Cl. Silvério. Lá, lhe taparam o rosto com as mãos [...] o algemaram, lhe vedaram a boca com esparadrapo e começou o interrogatório [...] quando chegou o Cl Silvério, Tte. Neto, e um Capitão [...] o interrogatório foi de ameaça (vamos te matar, fazer picadinho, ‘se aparecer o nome do Cl Silvério nos jornais’) [...] **O acusou de subversão, guerrilha na escola.** Que fica incitando os posseiros contra a polícia. Que recebe soldo de Moscou. [...] padres e bispo vão embora e você é que apanha [...] Gozou do mutirão [...] **Que Estudos Sociais não é matéria para Ginásio (Ju Também dá aulas no Ginásio, 5ª série) senão para 2º grau. Que deveria dar aula de Moral e Cívica [...].** (RELATO..., Prelazia, s/d, grifo nosso)

Professores e agentes pastorais se identificavam e atuavam no que Leite (1993) denomina de *movimento popular*. Nesse sentido, os protestos e o posicionamento político dos professores eram considerados, pelo Estado ditador e pelos grupos que com ele se identificava, subversivos e de origem comunista. O fato pode ser ilustrado com trechos de matérias de um jornal regional:

[...] ali, naquela escola se estudava muito mais os interesses do grupo dominante da Prelazia – revolta contra o governo, táticas de guerrilha e, inclusive, fabrico de bombas caseiras – do que o ensino real para aquele nível escolar. (VALE DO ARAGUAIA..., 1981, *apud* LEITE, 1993, p. 166)

Nesse momento do processo da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, o Estado em sentido restrito, defendendo a propriedade privada, se faz presente com sua força repressora, desarmando a população, e com seu poder simbólico, dando *instrução* às crianças no interior das escolas e definindo a disciplina Educação Moral e Cívica.

Sobre esse aspecto, há dois motes a serem abordados. Primeiro, vê-se que a insistência no uso da força repressora – detenção e ameaças a um professor – já se configura, aqui, como um recurso que integra o processo da política de currículo, uma vez que a existência da LDB nº 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, enquanto texto dessa política, não garantiu o civismo e a ordem – configurados na disciplina Educação Moral e Cívica –, pretendidos pelos grupos hegemônicos. Se, por um lado, isso questiona o poder da imposição do texto da política de currículo pelo Estado, em seu sentido restrito, ao sistema de ensino, e uma possível hierarquização entre o contexto do texto e o contexto da prática, por outro lado mostra que, quando a imposição pretendida não se efetiva, recorre-se a outros espaços ou mecanismos – no caso, a repressão. Tudo isso indica que, em posições desfavoráveis, os atores da política de currículo criam outras arenas de ação, numa luta constante e num sentido nada linear da relação entre contexto de influência, contexto do texto da política de currículo e contexto da prática. Segundo, vê-se também que relações políticas mais amplas, no caso a força de uma ditadura militar, não configura apenas o contexto de influência da política de currículo, definindo, por exemplo, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – com uma organização curricular disciplinarizada e disciplinarizante. Essas relações de poder mais amplas marcam presença direta também no próprio contexto da prática da política de currículo, uma vez que os soldados deram *instrução* às crianças no interior das escolas de Ribeirão Cascalheira.

A existência da LDB nº 5692/71³³, enquanto um poderoso texto da política de currículo, uma vez que, hegemonicamente, orientou – provavelmente ainda se faz presente

³³ Não se realizará um aprofundamento da análise deste texto político, por entender que já existem várias análises, sob diferentes aspectos, da função social desta legislação e de suas conseqüências para a organização curricular das escolas brasileiras no contexto do tecnicismo na educação e no período da ditadura militar.

nos currículos contemporâneos – a organização curricular de todas as escolas no Brasil, vem mostrar que a política de currículo pretendida pelos grupos hegemônicos, neste período, está centrada na disciplina e no civismo, enquanto mecanismos para se criar uma ordem social e cultural, ao mesmo tempo, mantenedora das relações de poder hegemônicas, e repressora de novas hegemonias.

Essa ordem social e cultural pode ser ilustrada pelo registro que segue, indicando, mais uma vez, a estreita relação entre os diferentes textos/contextos da política de currículo desse período:

É do conhecimento de todo brasileiro que a Revolução de 31 de março de 1964 implantou no país a ordem, o respeito as coisas públicas o progresso e a paz tão desejada por todos brasileiros e que se constituíram em fatores de desenvolvimento nacional. Temos que ser coerentes aos chamamentos do Presidente Geisel no sentido de fortalecer a posição dos candidatos do partido do Governo – a Arena – porque a Revolução jamais aceitará o retorno ao passado quando estiveram ameaçadas as instituições pela anarquia então reinante, principalmente nesse município hoje procurado por todos interesses nacionais para a ocupação da Amazônia brasileira onde somos parte de sua entrada. [...] Esperando a sua colaboração para esta nossa cruzada da vitória a fim de evitar que Barra do Garças cometa um grande equívoco e venha cair nas mãos que compactuam com a subversão e tem no passado ligações comunistas, constituindo-se em uma verdadeira ameaça à paz conseguida através da ação enérgica da revolução de 1964 e que a Arena, se propõe a conservar e preservar, razão porque devem os candidatos do partido da Revolução merecer o seu apoio e seu voto consciente. (Carta manuscrita do então Prefeito de Barra do Garças a uma professora de Ribeirão Cascalheira, Barra do Garças, 1976)

Além dessas situações, há indicativos de que se havia um texto de política de currículo, para além da legislação, dirigida aos professores por parte do Estado em sentido restrito, esse texto era bastante escasso, uma vez que o registro que segue figura um dos poucos encontrados: *18/06/75: Chegou o Prefeito; fez uma reunião na Cascalheira. As professoras terão que ir na Barra para fazer o cursinho. Em agosto começarão as aulas.* (RELATÓRIO DE MANUEL LUZON, 1976, p. 15)

Leite (1993) também trata da questão da ausência de textos que se configurem em orientações pedagógicas dirigidas aos professores, ao descrever um ofício da Secretária de Educação de Barra do Garças, datado de 1977, contendo o seguinte conteúdo:

‘Levamos ao conhecimento de V. Sa, que deverá ser comemorado em vossa Escola a SEMANA DA PÁTRIA, [...]’ definindo o tipo de atividades a serem desenvolvidas, quem deveria ser convidado e até o horário das atividades durante toda a semana. Além de conter isso no interior do ofício, também inclui um anexo: ‘Em anexo segue algumas sugestões para comemoração do dia 7 de setembro.’. (*id.*, *ibid.*, p. 82-83)

Em seguida, a pesquisadora expõe a própria análise sobre o documento:

O ofício é um pacote de instruções sobre o que deve ser feito na Semana da Pátria. [...] **outros ofícios desse tipo foram encontrados nos arquivos da escola; o mesmo não acontecendo com relação a qualquer orientação pedagógica ou outra questão educativa.** O que se pode perceber é que **a relação era apenas burocrática**, com troca de correspondência sobre matrículas, resultados finais ou exames especiais. **Havia uma omissão total da prefeitura em relação ao acompanhamento pedagógico da escola**, só acontecendo quando pressionada pelos moradores. **Isto, é claro, permitia que a escola se estruturasse de uma forma mais autônoma.** (*id.*, *ibid.*, p. 83, grifo nosso)

Entende-se, no entanto, que esse *pacote de instruções* e a *relação apenas burocrática* não significam uma total ausência de orientações pedagógicas aos professores, mas compõem, juntamente com as situações predominantes de omissão, um conjunto de ações táticas que vem configurar o texto da política de currículo em Ribeirão Cascalheira. Esse texto é produzido pelos latifundiários, enquanto grupo hegemônico, e fornecido através da burocracia executiva do Estado ditador, enquanto uma arena de ação privilegiada deste grupo.

Diante dessas orientações “mínimas” e no contexto da luta da população local para criar e manter as escolas, pode-se dizer, então, que, no processo da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, o grupo hegemônico e o Estado ditador marcavam presença pela omissão e pela racionalidade técnica garantida, concomitantemente, pela disciplinaridade na

organização curricular e pela burocracia nas relações entre os diferentes contextos e atores da política de currículo.

Entende-se, assim, que disciplinaridade, racionalidade técnica e burocracia³⁴ compõem facetas de uma mesma lógica produtora desta política de currículo.

Recorrendo-se a Kliebard (1980), para abordar a relação entre burocracia e currículo, entende-se a burocratização da política de currículo como a presença da administração científica e da eficiência, tomadas do taylorismo, na organização do currículo das escolas, ou seja, a burocratização da política de currículo significa a presença da lógica da modernidade nesta política.

Ao mesmo tempo, levando-se em conta a própria lógica da modernidade e, portanto, a presença de um Estado Moderno como arena de ação de uma luta cultural, que toma corpo na política de currículo, a burocratização dessa política também implica o significado de burocracia abordado por Weber (*in*: KLIEBARD, 1980, p.109). Isso porque o referido autor compreende a burocracia na perspectiva da *análise de linhas complexas de poder e de influência dentro das organizações* (*id.*, *ibid.*, p.109); no caso desta tese, a burocracia executiva do Estado Moderno.

Uma política de currículo com estas implicações define sua órbita em torno da eficiência burocrática. Nesse momento, as disciplinas representam o cerne da política de currículo defendida por latifundiários e Estado ditador.

Em suma, os símbolos da nação – semana da pátria, bandeiras, Educação Moral e cívica –, e a racionalidade técnica, definem o lugar do estado ditador e dos latifundiários na política de currículo, bem como caracterizam a condição colonial dessa política, nesse período.

3.1.3.2 - O lugar de posseiros e da Prelazia na política de currículo

Tirando proveito da omissão do Estado Ditador e da aridez da sua burocracia executiva, a Prelazia de São Félix do Araguaia e os posseiros ocupam um espaço significativo na definição da política de currículo de Ribeirão Cascalheira desde sua gênese, daí a estruturação da escola de *forma mais autônoma*, a que Leite (1993) se refere em citação da seção anterior.

³⁴ Não será aprofundada a questão da burocracia em suas relações com as políticas de currículo, porque demandaria uma incursão teórica de alta monta, podendo comprometer os objetivos desta tese.

As ações desses atores do currículo são desencadeadas, inicialmente, em nível regional, conforme depoimentos abaixo:

eu fui consagrado em 68, aí começava a chegar esses rapazes e moças que vieram da região de São Paulo [agentes pastorais leigos]... o povo nos pediu com urgência: colégio, colégio, colégio. [...] Era obrigação do Estado, da União resolver os problemas da educação... o povo pediu desesperadamente e criamos o Ginásio [em São Feliz do Araguaia]. (Bispo aposentado da Prelazia de São Félix do Araguaia)

eu [filho de posseiro] não sabia nada, aí fiz o primário e achei bom [...] foi quando surgiu [...] andou uma diretora que tinha em São Félix... ela foi na comunidade que a gente tava com um padre [...] viram a dificuldade que tinha porque lá não tinha escola, o lugar mais perto que existia escola era 60 km [...] os pais se empenharam com ela pra ver se ela arrumava uma escola pros meninos [...] ela diz: eu vou tentar com o prefeito. (Professor da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

Nota-se, no entanto, que as ações desses atores em torno da política de currículo não ocorria apenas no vácuo das ações do Estado ditador, nem com a pretensão de substituí-lo no que diz respeito ao caráter de escolas públicas. Essa luta cultural de posseiros e Prelazia compunha um projeto político mais amplo, em que a educação era, estrategicamente, concebida como condição de emancipação, como sugere a fala seguinte: *D. Pedro e a equipe dele construiu o Ginásio, assim entendeu que a educação era o caminho de libertação, de toda aquela questão da terra... que veio a se tornar nacional* (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou, diretamente, da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90).

Destaca-se que essa luta para a existência da escola ia além do acesso, marcada, especialmente, pela ação direta e cada vez mais ampla de posseiros e Prelazia nas escolas da região:

[...] nós queria mais que nossos filhos estudassem [...] eu acredito que lê e contar, tomar conhecimento da responsabilidade dele como

pessoa humana. (Mãe de aluno e liderança do movimento popular nos anos 70 e 80, grifo nosso)

naquele tempo tinha um número de aluno muito grande, era toda vida quarenta e poucos alunos, em sala multisseriada de 1ª a 4ª série... tinha dia que eu não sabia nem o que tava fazendo [o professor tinha apenas o primário] [...] mas tinha uma equipe muito boa naquele tempo... que ajudava... diretor e supervisor tinha que vir direto na escola pra ajudar. As pessoas da comunidade passaram a acreditar muito no meu trabalho, até hoje estou dando aula. (Professor da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

A cada escola que posseiros, diretores e padres ajudavam a criar³⁵, ampliavam-se suas ações na região e, à medida que essas ações eram alargadas, aumentava-se também o número de escolas. Além disso, diretores e supervisores eram, via de regra, agentes pastorais leigos, ou não, vinculados à Prelazia, ou, então, pessoas que se identificavam com a luta política da Prelazia e dos posseiros. Dessa forma, embora o Estado ditador e os latifundiários estivessem presentes em todos os contextos/textos da política de currículo, a Prelazia e os posseiros, da mesma forma, se mantiveram presentes nesse processo, marcadamente no contexto da prática, com significativo poder sobre a política de currículo da região e, em especial, do município de Ribeirão Cascalheira.

A luta cultural que atravessa essa política é impulsionada pela ação tática da Prelazia, por meio de sua equipe de agentes pastorais. A primeira equipe de agentes pastorais da PSFA começou a atuar, na área da educação do referido município, em 1972. (LEITE, 1993)

Inicialmente, essa atuação foi modesta, tomando corpo com a inserção dos agentes na própria escola, conforme consta em um relatório referente ao ano de 1973:

Como foi realizado o trabalho na escola de Cascalheira? Existia uma escola municipal sem prédio próprio, alguns professores com nível de instrução primário incompleto, sem nenhuma assistência da Prefeitura de Barra do Garças, distante 400km de Cascalheira. Diante desta realidade, dois

³⁵ Conforme fontes orais, através da reivindicação das pessoas de determinada comunidade, bem como do número de crianças e jovens a serem escolarizados, os diretores e padres solicitavam a criação de escola ao prefeito. Geralmente, as escolas eram construídas pelas comunidades em mutirão, cabendo ao município a remuneração do professor. Este, devido às distâncias, era a pessoa mais escolarizada que se encontrava na comunidade.

membros da Equipe Pastoral mantêm aproximação e contato informal com os professores. Sempre havia discussão e reflexão sobre as condições precárias da escola e os direitos que o povo tem de ter uma escola boa. Essa discussão foi feita também com os pais dos alunos nos contatos pessoais e sobretudo nas aulas de alfabetização de adultos dadas pela Equipe utilizando o método Paulo Freire. (RELATÓRIO DA ATUAÇÃO DA EQUIPE PASTORAL, NO SETOR DE EDUCAÇÃO, NO POVOADO DE CASCALHEIRA, 1979, p. 2-3)

Tudo indica que, após um ano do início da atuação da Equipe da Prelazia nas escolas de Cascalheira, ela já se apresentou com mais sistematicidade. A Equipe insere-se na escola conforme consta em um relatório: *além das aulas de alfabetização de adultos, um membro da Equipe entra na Escola Municipal como professor, com perspectiva de ter uma atuação mais sistemática junto aos professores.* (id., *ibid.*, p. 3)

Também se registra a presença da Prelazia por meio das fontes orais:

[...] cheguei aqui em 77 [...] chegamos aqui na época que o Juarez era diretor, o pessoal conhece como da Prelazia [...] foi começando com esse pessoal da Prelazia, a escola, foi começando mais assim [...] os professores trabalhavam com projeto [...] Trabalhei muito, tive que criar. [...] o professorado que criava vinha de São Félix do Araguaia, era da Prelazia. A Prelazia que dava os temas, que dava aquela força. Eles tinham mais capacidade, tinham mais jeito pra mexer com aquilo, então davam aqueles temas, aquelas sugestões e então o professorado formava um tal de plano de aula. Dava aula de segunda a sexta, sábado você passava aquele período lá [na escola]. O povo falava: os professores vão ter que arrumar uma casa, atende marido, num sei o que [...] Ah! Mas era obrigado você ficar lá no sábado. Você ficava o dia todo elaborando a aula da semana. [...]. (Ex-professora da rede municipal; trabalhou entre o final dos anos 70 e início dos anos 80)

Marcando, ainda, o caráter sistemático do trabalho da Equipe Pastoral na escola, estão os seus registros de planejamento e avaliação.

Em uma avaliação, a Equipe considera-o positivo, devido ao planejamento mais sistematizado. Além disso, a mesma equipe afirma ter havido crescimento na consciência dos

participantes, acrescentando que estes lêem textos ‘pesados’ com rapidez. Na mesma avaliação, destaca também o aumento do interesse pelos estudos e pela solução de problemas da realidade local por parte dos alunos, com abertura para novos problemas e bom aproveitamento do ensino. No entanto, a Equipe reconhece a necessidade de planejar mais as aulas para maior consciência e atuação na realidade: *propomos que nas próximas reuniões, com assessoria, tentemos discutir assuntos como: análise da realidade, ‘pedagogia’ libertadora, pistas de ação, etc.* (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES RIBEIRÃO BONITO – CASCALHEIRA, 1976, p. 2)

Em função dessa avaliação, a equipe define os seguintes objetivos e ações para o ensino em 1976:

[...] desenvolver seu senso crítico [alunos], tomar consciência da realidade, se capacitar para analisá-la e se tornar sujeito de mudança social. [...] mudar a organização das aulas para os adultos, em Cascalheira; [...] reunião semanal com as professoras da Cascalheira e talvez do Ribeirão com orientação e estudo em conjunto, de pedagogia, etc. e com isso maior entrada no grupo. [...] Orientar, preparar professores para dar aulas no sertão, dando apoio material e intelectual. (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL, 1975, p. 2)

Pode-se dizer que tais objetivos e ações foram levados adiante, conforme sugere a fala de um dos entrevistados:

Depois de uns dois anos [começou a trabalhar como professora em 1975], o pessoal da igreja que tinha aqui, começou a dar apoio pra gente, uma vez por semana, era uma freira que vinha [de Ribeirão Bonito para Cascalheira], se reunia com a gente, ia passando alguma coisa, alguma experiência que ela já tinha em relação à educação, como planejar aula [...] ela tinha alguns livros, aí ela ia ajudando, mostrando pra gente algumas atividades, ensinando como que a gente tinha que fazer porque ninguém tinha formação nenhuma nesse período [...]. (Ex-aluna e professora da rede municipal desde os anos 70)

A atuação da Prelazia exposta até o momento, bem como os objetivos e ações acima referidos, sugerem a presença da própria identidade da Prelazia, dos propósitos dos posseiros e, em especial, a presença de uma orientação pedagógica freireana, no que diz respeito aos fins dados à escolarização. Essa orientação encontra-se expressa, inicialmente, na formação da consciência crítica: *a gente queria mais que nossos filhos estudassem [...] eu acredito que lê e contar, tomar conhecimento da responsabilidade dele como pessoa humana.* (Mãe de aluno e liderança do movimento popular nos anos 70 e 80, grifo nosso)

É de fundamental importância destacar, mais uma vez, que o avanço da atuação da Prelazia não se deve, simplesmente, à “ausência” do Estado (em sentido restrito), mas a uma conexão entre a sua identidade e a identidade da população local (predominantemente, de posseiros), envolvendo um conjunto de significados em torno de projetos políticos, pedagógicos e culturais, ou seja, Prelazia e posseiros passaram a se identificar e fizeram da escola e de seu currículo sua arena de ação para a luta cultural:

em 74 [...] como era vista a escola pela comunidade... a escola que tem os conhecimentos, que tem as informações, que tem o contato com os filhos, que tinha o contato com os pais. E a filosofia dessa equipe que tinha o domínio, a hegemonia política do local, era uma filosofia da Igreja Católica, eram pessoas intelectuais, conhecedoras do método de Paulo Freire. Já eram idéias novas que vinham pra pregar na escola, que não era só o professor e o diretor que mandava e não tinha contato nenhum com os pais... e começam então a fazer uma escola democrática, onde os pais participavam de todas as decisões. Os pais iam à escola debater os problemas, os professores tinham que ter contato com os pais... a escola aqui era o centro de tudo, a história de Cascalheira é a educação, que era a coisa mais importante. (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, ex-prefeito)

*Nós fomos muito exigentes querendo os nossos direitos, principalmente na área de educação. Na área da educação, a gente sentia mais perto da gente... **Aquela área da educação servia não só como educação dos filhos, mas também dos pais, mais também como meio de comunicação.** Era um veículo de comunicação que nós tínhamos mais próximo era a escola... era só a escola.[...] Houve um tempo que a nossa escola, a escola de Ribeirão Cascalheira era um meio de comunicação, não só educava pais e filhos,*

mas também informava... aquela época do cruzado... a gente ficou sabendo e entendeu o negócio através da escola... e aquilo era uma coisa que interessava toda a comunidade. (Mãe de aluno e liderança do movimento popular nos anos 70 e 80, grifo nosso)

A conexão entre as identidades implica no enclave entre a mística criada pela Prelazia em torno da *palavra*, do *êxodo*, da *travessia*, da *história do povo de Deus*, da *Boa Nova*, da *terra prometida* e as metáforas com as quais os posseiros se situavam e construíram sua identificação: a vida retirante, a condição de sertanejo, a perspectiva de *procurar melhora*, de lutar, ao mesmo tempo, pela conquista de um pedaço de terra para sobreviver e de escola para os filhos:

A partir de 71 a gente chegou aqui no Ribeirão [...] a gente encontrou um pequeno grupo de pessoas que sofria o mesmo sofrimento da gente, que tinha os mesmos sonhos, que era lutar pelo futuro de nossos filhos [...] esse futuro estaria na saúde e na educação. Quando a gente chegou não existia escola pública. (Mãe de aluno e liderança do movimento popular nos anos 70 e 80, grifo nosso)

Em termos específicos da política de currículo, o enclave passa pela proposta pedagógica, baseada, fundamentalmente, na *palavra*, na *palavra geradora*, na *leitura de mundo*, no sensível, no afetivo, no religioso, *nas coisas que interessava toda a comunidade*, significados construídos, não voluntariamente, mas a partir da compreensão da dimensão cultural da educação e do peso significativo dado à palavra. Essa compreensão se encontra exposta em um relato do trabalho das Missões da Prelazia, onde uma de suas equipes assume que *é a partir desse jeito de cair a palavra no meio do povo que se reconhece e se compromete com as verdades da justiça e da irmandade.* (RELATÓRIO DAS SANTAS MISSÕES, 1982, p. 7)

Para melhor compreensão de como essas mediações culturais foram configurando a política de currículo de Ribeirão Cascalheira, torna-se necessário retomar e destacar que as ações da Prelazia, no campo da educação, já haviam sido desencadeadas em nível regional, primeiro, com a criação do Ginásio Estadual de São Félix do Araguaia, em seguida, com as campanhas de alfabetização de adultos, incluindo cursos preparatórios dos agentes pastorais na perspectiva pedagógica freireana e, depois, com ações no sentido da formação de

professores, com o propósito de lhes proporcionar a conclusão do ensino fundamental e o magistério em nível de 2º Grau.

No que diz respeito às campanhas de alfabetização, encontra-se o empenho em por em prática o *jeito de fazer cair a palavra no meio do povo*, conforme segue:

Com respeito à educação, partimos da alfabetização de adulto seguindo o método de Paulo Freire, inclusive com programas específicos. Organizamos Campanhas Missionárias que chamávamos, de três meses, o tempo necessário para aplicar o método de Paulo Freire numa educação de adultos. [...] se dava o curso de letras conforme as palavras chaves, palavras simples... carregadas de sentido conscientizador, por exemplo, a primeira palavra chave foi a mata... a floresta amazônica era o objetivo destas famílias [...]. (Bispo aposentado da Prelazia de São Félix do Araguaia, grifo nosso)

*Política na escola eu lembro, era aberta, de Campanha Missionária. A Campanha Missionária foi um trabalho que foi feito pelos professores que vieram como agente da pastoral, da igreja, por ser uma igreja com compromisso com a classe trabalhadora, a classe fraca. Eles se dedicaram a dar uma aula de alfabetização de adultos, é essa aula de alfabetização de adulto amadureceu toda a luta. [...] e aí foi se juntando esse grupinho e além de alfabetizar, como minha comadre falou, **não era só aprender a ler e escrever, era também aprender a pensar** [...] abrir a mente.[...] **Não fosse o pessoal ter aberto o olho da gente, hoje aqui acho que nem tinha cidade, mais era tudo fazenda.**[...]. (Mãe de aluno e liderança do movimento popular nos anos 70 e 80, grifo nosso)*

Em outras fontes também se encontra a opção e os sinais de uma alfabetização a partir de temas geradores. Em um documento, em forma de apostila, constam vários cartazes com palavras e figuras, seguidas do seu significado, do que deve nele ser explorado e de explicações de como trabalhá-los. As palavras dizem respeito ao cotidiano da população local, tais como povo, rio, tijolo, maleita, farinha, barriga, filho, escola, salário, cachaça, futebol, bicicleta, carta, peão, fazenda, querosene, enxada, viagem, briga, mata e casamento. No mesmo documento, constam, ainda, as concepções de homem, educação libertadora e educação bancária, com texto sintético, expondo uma fundamentação em Paulo Freire.

Embora o documento não seja datado, fontes orais indicam que esse documento e as palavras foram trabalhados, respectivamente, na preparação de professores para a campanha de adultos e no próprio ato de alfabetizá-los. (EDUCAÇÃO..., Prelazia, s/d)

Observa-se, pelo exposto até o momento, que o texto da política de currículo desenhado por posseiros e Prelazia é, marcadamente, constituído pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire, mesmo porque a preocupação primeira em relação à escolarização era com a alfabetização, na perspectiva de uma educação para libertação.

Um dos sinais dos efeitos dessa forma de trabalhar a alfabetização pode ser encontrado no contexto da prática da política de currículo de Ribeirão Cascalheira; isso, porque professores que atuaram, neste período, no município, tecem comentários como os que seguem: *a melhor forma que eu encontrei pra alfabetizar, o método, foi de palavras, com palavras* (Professora da rede municipal desde os anos 70); *a alfabetização, a gente começou, eu trabalhei mais a questão da palavra, toda vida a palavra.* (Professor da rede municipal desde os anos 70)

No entanto, a relação entre contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática não ocorria de modo linear e homogêneo; primeiro, porque as pessoas que tinham maior conhecimento da Pedagogia Libertadora eram os agentes pastorais e assessores da Prelazia, o que fazia com que essa Pedagogia chegasse aos professores por explicações destes, havendo, assim, conforme assinala Lopes (2004), diferentes momentos de recontextualização do texto da política de currículo. Portanto, ainda que a equipe de diretores e supervisores exercesse influência sobre os professores, e que estes possuíssem apenas o *primário*, eles tendiam a alfabetizar conforme foram alfabetizados; segundo, porque a força dos latifundiários e da burocracia executiva do Estado se matinha presente no processo da política de currículo de forma concomitante. A presença foi possível pelo próprio texto da política de currículo, uma vez que a LDB nº 5692/71, com sua racionalidade técnica e lógica disciplinar, manteve-se vigente e pelas contingências do contexto da prática desta política, como ilustra o registro que segue:

[...] Ilda, quando vier, traga livros didáticos de geografia, ciências, para a gente usar nas aulas, ta! [Após se despedir escreve:] Ilda, tô pensando em dar aula de geografia este ano. Vê se arruma um livro didático de geografia econômica para base nossa. Se puder traga também um livro de Organização Social e Política do Brasil, para alguns conceitos chaves, (não

assusta não!). (Carta de um professor – agente pastoral – de Ribeirão Cascalheira a um agente pastoral e um assessor pedagógico da Prelazia de São Félix do Araguaia, Ribeirão Cascalheira, 1976)

Além disso, mesmo com a abertura de escolas na região como um todo, na zona rural de Ribeirão Cascalheira, incluindo-se os dois povoados que formavam este município, neste período, havia insatisfações em relação ao funcionamento das escolas e a seus currículos. Conforme consta em uma fonte documental, *continuam os problemas de escola: chegou o Secretário de Educação mas não conseguiu arrumar nada: professoras, crianças, pais [...]* Nada. (RELATÓRIO DE MANUEL LUZON, 1975, p.15)

Somando-se a essas insatisfações, havia altos índices de analfabetismo e baixa escolarização da população, bem como a própria autocrítica da Prelazia, caracterizando o seu trabalho na educação, ao avaliar o ano de 1978, ainda com o forte caráter de suplência.

na escola temos atendido o imediato mas não estamos conseguindo muito usar disso para movimentar a massa (fora a mov., do princípio do ano quando da tentativa de tirar professores e diretor). Agora, nos cursos de alfabetização de adultos e complementação (73-75) deu-se o contrário: gastava-se 80% do tempo em discussão conscientizadora deixando-se para o segundo a aspiração imediata do pessoal que era ler e fazer contas. (RELATÓRIO DA EQUIPE DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA 1978, p. 1)

Na mesma perspectiva, em uma entrevista, informa-se que, na década de 70, foram abertas muitas escolas na zona rural da região. Argumenta-se, no entanto, que os alunos não aprendiam nada, porque as professoras trabalhavam com um método

mais antigo, método do B-A-B, não “pegavam” outro método. [...] pô mais a escola não avança, todo mundo usava o método da Maria [dando exemplo de uma das professoras]. [...] tem muito professor que tava na mesma situação e daí a gente abriu o primeiro curso de formação de professores. [...] Dineva estava no Pró-Município e arrumou uma grana e a gente fez o primeiro curso [...]. (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou, diretamente, da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90)

Diante destas insatisfações, a Prelazia vê, na formação de professores, um caminho de superação, passando a atuar sistematicamente nesse campo, conforme consta na avaliação de seu trabalho no período de 74 a 78:

tendo em vista a necessidade de formação global dos professores são realizados: a) Encontros para planejamento, avaliação e estudo. b) Cursos de capacitação profissional em tempo de férias. Este curso, que reúne professores da região toda, corresponde ao ginásio e é feito pela Secretaria de Educação do Estado com a colaboração de professores da Equipe Pastoral. O Conteúdo do curso é planejado para a formação pedagógica e sócio-política dos professores, tendo em vista a sua atuação na comunidade. (RELATÓRIO DA ATUAÇÃO DA EQUIPE PASTORAL NO SETOR DE EDUCAÇÃO NO POVOADO DE CASCALHEIRA, 1979, p. 2-3)

A pessoa referida na citação anterior trabalhava na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Sua atuação, a existência do Programa Pró-Município – na Secretaria Estadual de Educação-MT –, e o empenho da Prelazia foram determinantes para a realização do referido curso.

Em uma carta manuscrita de um diretor – e agente pastoral –, de uma escola de Ribeirão Cascalheira, dirigida a um membro da Equipe Pastoral de São Félix do Araguaia, encontra-se a possibilidade de realização deste curso de capacitação de professores, a ser financiado pela Secretaria Estadual de Educação. Na carta, argumenta-se que a proposta deveria ser discutida pela equipe nos seguintes termos:

[...] propor para a Secretaria de Educação um projeto de supletivo de 1º grau profissionalizante em didática para o magistério que pode ser feito em 3 anos, só nas férias. [...] As matérias seriam: Comunicação e Expressão (Port.), Estudos Sociais (Hist. e Geog.), Ciências (Mat., Ciências) e Formação Especial (Didática, Psicologia Infantil, etc.). [O currículo] pode ser burlado, desde que se registre o que eles querem. [...] O curso [...] mais a longo prazo, seguraria o pessoal do lugar na escola, sem perigo maior de interferências, e além do mais daria mais segurança a eles, facilitando uma continuidade do nosso trabalho. Se quisermos, podemos mudar a carga horária do jeito que achamos melhor. [...] ...este projeto não está aprovado,

mas Dineva fala que é certo de ser. (Carta de um professor, Ribeirão Cascalheira, 1977)

O curso foi realizado nesses termos, indicando uma nítida fragilidade da força do texto da política de currículo em relação ao contexto da prática. Sobre sua realização e influências, encontram-se informações na fala dos professores que dele participaram:

eu terminei a 8ª série nessa época... na época chamava ginásio... terminei em São Félix, com um curso que teve, era um curso de férias... você ia pra lá e ficava 60 dias...a gente tinha assim atividades de como se trabalhar em sala de aula, de linguagem, de matemática, português e eles ensinavam muito a mexer também com teatro, muitas coisas do dia-a-dia, de sala de aula, além do conteúdo em si do curso, ainda tinha mais assim aulas de formação de professor mesmo. (Professora da rede municipal desde os anos 70)

ela falava assim: você vai dar aula [somente com o primário], mas você vai fazer um curso...quando terminar você tá com... hoje a gente fala o fundamental. Aí a gente passava dois meses em São Félix fazendo o curso. Terminei em 81... pra mim foi muito bom, gratificante... não com relação ao que a gente ganha, com relação ao conhecimento. (Professor da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

[...] eu fazia a 6ª série aqui [Cascalheira], quando veio 79, fui pra São Félix, fiquei lá os 60 dias aquele tempo. Fiz um curso, por sinal um curso excelente porque tinha professores, as freiras lá da Prelazia, que eram da área da educação, e mais professores que vinham de São Paulo, pra reforça o curso, professores bons. (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, ex-prefeito)

Esse curso teve início em 1978, no Município de São Félix do Araguaia. Era um curso de magistério, mas em nível de primeiro grau, porque os professores não tinham o primeiro grau completo. O Curso foi oferecido para professores em exercício e funcionava no período

de férias, com acompanhamento no período em que estavam dando aulas. (PROJETO INAJÁ, Prelazia, s/d)

Pode-se dizer, dessa forma, que o lugar de posseiros e Prelazia na política de currículo de Ribeirão Cascalheira encontra-se mediado, dentre outras questões, pela formação de professores.

Ainda no que diz respeito às influências da Prelazia, via formação de professores, encontra-se o seguinte registro: *do Curso de Férias saiu uma proposta curricular de 1ª a 4ª série e uma proposta de como trabalhar a alfabetização, proposta esta concretizada no livro 'Estou Lendo', publicado em 1984. (id., ibid.)*

Ainda que essas afirmações tenham sido feitas, não se encontrou registros nem informações em fontes orais sobre a referida proposta curricular. Quanto à Cartilha, foi possível encontrar uma cópia com uma das professoras do curso de formação de professores – uma das autoras – e uma edição, com uma das professoras – também autora – entrevistadas.

Tendo como referência as fontes orais, em especial, pode-se dizer que a elaboração da Cartilha *Estou Lendo*, uma cartilha regional, elaborada por discentes e docentes do primeiro curso para formação de professores, em Ribeirão Cascalheira, parece ter sido uma das marcas do referido curso para a política de currículo. A cartilha foi elaborada no início da década de 80. Ela começa com o texto, depois passa para a palavra, depois para a sílaba. Sua produção teve influência do método de Paulo Freire e uma orientação mais específica da área de linguagem, de “análise sintática”. (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou, diretamente, da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90)

Sobre a cartilha, encontram-se depoimentos como os que seguem:

A Cartilha Estou Lendo... ajudei na elaboração daquilo tudo, fomos nós professores com a equipe de nossos professores, elaboramos essa cartilha, trabalhamos com ela não me lembro quantos anos...achei até que naquela época rendia muito, aquele trabalho, daquela forma. [...] como era uma sala multisseriada, ela tinha muita coisa preparada assim que facilitava o trabalho na hora da elaboração dos planos de aula e era uma coisa muito regional, conhecida do povo da região, eu acho que facilitava porque a gente tava falando de uma coisa bem conhecida. (Professor da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso, grifo nosso)

*aquela lá foi do nosso curso de São Félix, ela foi elaborada lá. **Ainda trabalhei acho que uns cinco anos mais ou menos com aquela cartilha, era a cartilha da capivara, feita de temas só mesmo da região.*** (Professora da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

Nota-se, aqui, a presença dos professores na definição do texto da política de currículo, presença que, de imediato, confronta a racionalidade técnica, também presente na política de currículo, uma vez que faz dos docentes autores de um texto diferente, para a mesma política.

Nos depoimentos apresentados se tem também uma noção de que a Cartilha foi trabalhada na sala de aula por um tempo significativo. Portanto, configura-se como um exemplo de como um texto da política de currículo se faz presente no contexto da prática desta política.

Muito embora ocupe esse lugar, a trajetória que vai do texto para o contexto da prática não ocorre linearmente. Como exemplo, vê-se que, no contexto da prática da política de currículo, até a identificação da Cartilha foi alterada: de “Cartilha Estou Lendo” passou para “Cartilha da Capivara” e, também, em entrevista com outro docente não citado nesse momento, para “Cartilha da Abóbora”.

Não só a Cartilha mas também o curso como um todo parece ter influenciado na forma de organizar os conhecimentos no currículo, conforme sugerem as falas seguintes:

a questão de integrar...vamos dizer que escrevia uma frase, um pequeno texto... e ia ver o que tinha de ciências, o que tinha de matemática... no começo não era bem assim, depois a gente via que, pra sala multisseriada, isso daí funcionava. [...] foi desde quando a gente começou com o primeiro curso, que era um curso de capacitação para o magistério. (Professor da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

*nessa época a gente trabalhava era ... integrado, eles falavam plano integrado... você, dentro daquela aula que preparava, ali tinha matemática, português, dependendo do que surgiu ali, **quase igual ao tema gerador, mas só que eles falavam plano integrado.*** (Professora da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

Vê-se, portanto, que esta conexão entre identidades, projetos sociais e política de currículo se fazia presente, não só no contexto de influência e no do texto dessa política, mas deixava suas marcas, em especial, no contexto da prática. Nesse sentido, um outro ponto de mediação do lugar de posseiros e Prelazia, na política de currículo de Ribeirão Cascalheira, pode ser visualizado na gestão escolar.

Leite (1993) apresenta uma das escolas municipais de Cascalheira, na década de 70, com duas características: [...] *participação dos sujeitos envolvidos em sua construção [e] alterações na prática dessa escola, tanto no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem como na sua forma de organização*. A mesma pesquisadora denomina-a, conforme Gadotti (1992), como uma

[...] escola pública popular: uma escola autônoma, com gestão democrática traduzida na criação de conselhos populares que teriam a função, não só de fiscalizar, mas de promover a educação com caráter popular, uma educação descentralizada, crítica e criativa. (LEITE, 1993, p. 87)

Devido à presença, tanto dos posseiros e Prelazia como também dos latifundiários e Estado ditador, essa política de currículo não acontecia sem conflitos, e a gestão escolar se apresentava como uma das arenas importantes dessa luta cultural.

Nesse período, a direção das escolas, em especial uma das escolas de Ribeirão Cascalheira, já estava sob a influência da Prelazia, uma vez que o diretor era um dos agentes pastorais da equipe no município, momento em que se desenvolveu uma gestão de coresponsabilidade ou 'direção rotativa', conforme se encontra nas fontes documentais. Nessa gestão, em cada mês um professor assumia a direção da escola, na perspectiva de que todos se tornassem aptos a essa função, mas, especialmente, que a direção saísse da responsabilidade dos agentes pastorais para pessoas do lugar. (*id., ibid.*)

Essa experiência de gestão escolar tornava-se significativa, porque, tradicionalmente, a direção das escolas municipais era nomeada pelo prefeito, com o propósito de manter um possível *curral eleitoral*, como sugere uma carta do prefeito de Barra do Graças a uma diretora de escola de Ribeirão Cascalheira. Nesta carta, depois de elogiar o trabalho desenvolvido na escola, o prefeito argumenta: *para que esse esforço continue com o mesmo mérito precisamos desenvolver uma promoção dos nomes dos possíveis substitutos da*

administração municipal. (Carta do prefeito de Barra do Garças a uma professora de Ribeirão Cascalheira, 1976)

Outro exemplo de conflito em torno da gestão escolar ocorreu no final de 1977, quando a Secretaria de Educação de Barra do Garças nomeou uma pessoa do seu interesse para a direção de uma das escolas de Ribeirão Cascalheira, em substituição a um professor e agente pastoral. Essa tentativa da Secretaria de Educação foi frustrada, porque professores e pais se reuniram, reivindicando eleição para o cargo. Feita a consulta aos pais, o diretor anterior, exonerado pela Secretaria, foi eleito por unanimidade. Este fato passa a ser considerado, por Leite (1993), um marco na construção de um projeto pedagógico como práxis.

Nessa perspectiva, conforme relatório referente ao período de 74 a 78, afirma-se que *devagar os pais não aceitam a politicagem da Prefeitura que ‘mandava em tudo’*. *Passam a usar do direito de escolher o Diretor e os Professores que servem para a comunidade.* (RELATÓRIO DA ATUAÇÃO DA EQUIPE PASTORAL, NO SETOR DE EDUCAÇÃO, NO POVOADO DE CASCALHEIRA, 1979, p. 3)

A participação dos pais dava-se via assembléias deliberativas e por um grupo denominado de *enfrentantes*, situação em que alguns pais, na mesma perspectiva de equipe da Prelazia, eram eleitos pelos demais, para fazer acontecer os encaminhamentos e atuar mais diretamente na escola, escolhendo professores, acompanhando o trabalho nela desenvolvido e representando seus pares junto ao Estado, em sentido restrito. Isso pode ser observado em fontes orais:

Cascalheira teve uma época que os pais participavam muito. Quando eu cheguei, pra escolher o grupo que ia trabalhar na escola, era escolhido por eles, aí nós sentávamos em roda... falava: você vai continuar por isso, por isso... fazia assim uma avaliação.[...] no próximo ano, automaticamente, a gente ia, aos poucos, melhorando. [...] Eu lembro quando eu fui escolhida. Eles me chamaram pra uma reunião, os pais estavam lá e aí a diretora falou: olha vou contratar essa pessoa, vocês têm alguma coisa contra? Vocês concordam? (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

[...] naquela época era questão de você ter um discernimento sócio-político, sabe, esta mais por dentro das questões da política mesmo [...] você tinha

que ser aprovado pelos pais, era os pais que aprovava quando ia contratar um professor, se aquele professor servia ou não para os filhos deles. (Ex-aluna, líder sindical e professora da rede municipal desde os anos 80)

Essa participação dos pais pode ser visualizada, ainda, em um relatório da Equipe Pastoral, onde consta que *foram feitas reuniões mensais com os pais, conseguindo um maior interesse pelos problemas da escola, levando-os a uma ação frente aos responsáveis, através de abaixo-assinados, comissões, etc. (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES, RIBEIRÃO BONITO – CASCALHEIRA, 1976, p.1).*

A passagem da nomeação do diretor da escola pela prefeitura para a escolha pelos pais não se dá via do que, hoje, se denomina de gestão democrática, com eleições diretas regulamentadas. A escolha passou a ser gestada em comum acordo entre alunos, professores e comissão de pais, conforme os relatos que seguem:

[...] no final do ano de 78, eu fui me tornando uma liderança dentro da escola e em 79 os pais da comunidade escolar me elegem como diretor da Escola São João Batista. Aí o Juarez, que era diretor, me levou com a comissão de pais, em Barra do Garças, e o prefeito aceitou. (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, ex-prefeito)

Para 79, o grupo de professores da escola elegeu Diá [no momento aluno e professor da escola] o coordenador (diretor) e já estamos encaminhando o planejamento. (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES, RIBEIRÃO BONITO – CASCALHEIRA, 1976, p.1)

Outro exemplo de participação ocorre em 1977, momento em que a organização dos pais reivindica e consegue, da Prefeitura de Barra do Garças, a ampliação de séries, criando a 5ª série do 1º grau. (Leite, 1993)

A participação dos pais, no entanto, não se restringia às questões diretamente relacionadas à escola. As fontes indicam a existência de dois momentos significativos de participação da população local na escola: o momento em que reverteram a nomeação do diretor da escola e o em que utilizaram o espaço da escola para discussão e solução dos conflitos de terra. Sobre este último, se encontram os seguintes registros :

[...] *o espaço aberto à manifestação do povo foi a escola. A diretoria da A. P. M. se reuniu, suspendeu as aulas do dia 22 e convocou uma reunião geral dos pais para o dia 23.* (Carta da equipe pastoral de Ribeirão Cascalheira à equipe da Prelazia de São Félix do Araguaia, 24 de abril de 1980, p.1)

[...] Deputado Estadual denuncia um histórico de violência contra os posseiros em Cascalheira e região. [...] acentua que o clima de violência reinante na cidade é tal que até as aulas da escola municipal – com cerca de 700 alunos- foram suspensas. (DANTE..., 1980, p.3a)

No que diz respeito às questões específicas do contexto da prática da política de currículo, encontram-se registros que sugerem avanços no sentido de mais qualidade e mais criticidade, o que era reconhecido tanto pelo Estado, em sentido estrito, quanto pelos sujeitos mais diretamente envolvidos com o contexto da prática da política de currículo.

Em uma carta, o prefeito do município de Barra do Graças faz a seguinte observação:

[...] em outras épocas, jamais as crianças tiveram um nível cultural e escolar como o que estão recebendo hoje com esse trabalho de aperfeiçoamento dos métodos de ensino e merece elogios a direção da escola, bem assim a colaboração dos demais professores desse estabelecimento [...]. (Carta do Prefeito de Barra do Garças a uma professora de Ribeirão Cascalheira, 1976, Barra do Garças)

Nessa mesma perspectiva, no ano de 1978, são apontados avanços também em relação aos professores:

Quanto ao grupo de professores – Foi o que mais caminhou. Conseguiu-se que adquirissem segurança de trabalho e um senso de responsabilidade quanto ao seu papel na comunidade. Eles têm claro sua tarefa no lugar, o quanto são importantes e assumem esse papel com responsabilidade. Afirmou-se um forte sentido de grupo entre eles e de compromisso uns com os outros. (RELATÓRIO DA EQUIPE DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA, 1978, p. 2)

O avanço também pode ser visualizado junto aos alunos, como ilustra a iniciativa deles na elaboração do Jornal Mensal de Cascalheira: [...] *os estudantes da escola de Cascalheira resolveram usar o seu estudo para ajudar o povo a saber das notícias do que acontece na região e também das notícias de fora.* (id., *ibid.*, p. 1)

Dentre os assuntos abordados no referido relatório, apresenta-se o resultado de uma pesquisa sobre o nível de escolaridade da população local, mostrando a insatisfação com ele e incentivando essa população a freqüentar a escola. Ao final da matéria do jornal, os estudantes se colocam da seguinte forma: *a turma do ginásio espera poder sempre colocar o seu estudo a favor do povo do lugar.* (id., *ibid.*, p. 5)

Em suma, pode-se dizer, assim, que, se havia uma efetiva participação da Prelazia na formação de professores, dos pais na gestão da escola, e a prática pedagógica era produzida com criticidade e qualidade, posseiros e Prelazia se posicionavam favoravelmente nos contextos de influência – apesar da ditadura militar –, do texto e da prática da política de currículo deste período.

O posicionamento favorável de posseiros e Prelazia não significa, no entanto, que a política de currículo estivesse atendendo às necessidades e aos propósitos de ambos os atores satisfatoriamente, isso porque, embora esses atores, em especial a Prelazia, reconheçam avanços, demonstram ainda insatisfações no que diz respeito às relações de poder de um modo geral e à política de currículo em particular.

Uma das insatisfações estava relacionada à participação da população na escola, uma vez que a Prelazia almejava um maior envolvimento da comunidade no seu cotidiano.

Uma das equipes da Prelazia sugeriu, ainda, a manutenção e a força dos conflitos entre projetos sociais e grupos sócio-culturais, ao questionar: *até que ponto é possível almejar e concretizar uma escola democrática num regime autoritário e de exploração em que vivemos?* (RELATÓRIO DA ATUAÇÃO DA EQUIPE PASTORAL, NO SETOR DE EDUCAÇÃO, NO POVOADO DE CASCALHEIRA, 1979, p. 4)

Do que foi exposto até o momento, pode-se dizer que não havia separação entre a luta pela posse da terra e a por educação; entre as pessoas que estavam à frente do sindicato, do *Clube de Mães* e da Comissão de Pais da escola, entre os alunos e os posseiros, entre estes, as pessoas da Equipe Pastoral – leia-se Prelazia –, e o corpo docente da escola. Enfim, não havia uma separação entre as associações da vida civil: entre sindicato, Igreja e escola.

Um exemplo disso ocorre quando uma equipe pastoral, ao reconhecer sua contribuição no desenvolvimento do espírito de comunidade, da consciência e responsabilidade cristã na

conquista de um *Mundo Novo*, bem como no fortalecimento da consciência crítica e autoconfiança do povo para transformar sua realidade, adverte que *é importante ressaltar que o nível de crescimento e organização da comunidade de Cascalheira, tem sido alcançada também pela atuação nos setores da Pastoral, da Saúde, da Pastoral da Terra, da Política, etc. (id., ibid., p. 4).*

É de fundamental importância destacar, ainda, uma vez que se trata da produção de políticas de currículo, que estes nexos não ocorreram voluntariamente:

se fez questão de educar conscientizadamente, se fez questão de que a educação perpassasse a vida toda, então na saúde, na problemática da terra [...] uma educação conscientizadora nunca foi aquilo de b – a – ba, banana. O fato de você colocar barriga com a barriga inchada e não simplesmente banana, tem uma impressão e tem mais consequência. Uma educação conscientizadora é uma educação que implicava a vida inteira, nas lutas de saúde, de conquista da terra. (Bispo aposentado da Prelazia de São Félix do Araguaia)

Em síntese, desde a gênese da política de currículo de Ribeirão Cascalheira, encontra-se a presença de diferentes grupos, que tiveram lugar em seu processo de produção. Ao mesmo tempo e, em relações conflituosas, encontra-se a presença dos latifundiários e do Estado ditador conferindo à política de currículo a manutenção de uma política cultural marcada pela lógica da administração científica e pela burocracia executiva do Estado Moderno, por meio das metáforas da eficiência e da racionalidade técnica.

Nesse mesmo tempo e nas mesmas relações conflituosas, encontra-se a presença de posseiros e Prelazia conferindo à política de currículo a lógica de uma política cultural revolucionária, marcada pelas metáforas da *terra prometida*, da *palavra* e da *libertação*.

Tudo isso indica que a gênese da política de currículo, existente no município de Ribeirão Cascalheira, está na conexão entre necessidades, significados e projetos de diferentes sujeitos e arenas de ação da política de currículo, com posicionamento favorável dos posseiros e da Prelazia. Estes construíram, neste período, uma nova hegemonia nos diferentes contextos da política de currículo, fechando o ciclo desta política numa perspectiva de, também, uma nova hegemonia no que diz respeito às relações mais amplas.

3 . 2 – A diferenciação na luta cultural – a presença de um novo grupo sócio-cultural, a mudança nas arenas de ação da política de currículo e sua conformação nas estruturas de poder constituídas

Nesse período, as relações de poder em torno do currículo continuam conflituosas, porém, com enclaves culturais, implicados na presença de um novo grupo, protagonista da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, bem como no enfrentamento de uma nova situação de poder pelos posseiros e Prelazia. A situação passa a requerer, desses atores, mudanças em suas arenas de ação, dando maior complexidade ao processo da política de currículo.

Não exatamente pela denominação, o novo grupo protagonista da política de currículo, os colonos, também se inscreve no lugar, numa condição colonial. Entretanto, essa inscrição ocorre no sentido de enfraquecimento do movimento de construção de uma nova hegemonia, desencadeado, no período anterior, por posseiros e Prelazia. Esse enfraquecimento ocorre pela identificação, em termos de valores e significados, entre colonos e latifundiários; identificação que, por sua vez, ocorre menos em termos de relações sócio-econômicas e mais em termos de políticas e práticas culturais, as quais vêm configurar o processo da política de currículo de Ribeirão Cascalheira neste segundo período.

O propósito desta seção é caracterizar o segundo período e expor esse movimento de complexificação das relações de poder e enredamento de políticas culturais.

3.2.1 - A identificação dos colonos como protagonistas da política de currículo e sua condição colonial

A presença de colonos no Médio Araguaia ocorre após a ocupação de terras pelos posseiros. Essa presença de ambos os atores compunha a política de colonização de áreas novas, a “doutrina de ocupação de espaços vazios” e a expansão de fronteiras econômicas, conforme exposto anteriormente. Os colonos vieram para Mato Grosso, impelidos pela *política de povoamento do centro-oeste* e, assim como os posseiros, por questões culturais relacionadas à migração. Esta envolve, por sua vez, além do significado da *direção do pôr-do-sol*, a própria história dos colonos, ligada a imigração de europeus para o sul do Brasil, em suas gerações anteriores.

A política de ocupação de áreas novas não intensificou somente a presença de posseiros e colonos em Mato Grosso, mas a dos capitalistas em especial – a ocupação de terras pelo grande capital ocorreu a partir da década de 60. Essa intensificação foi garantida não somente pela SUDAM, com seus incentivos fiscais existentes desde o período anterior, como também, pelos conseqüentes projetos de colonização ocorridos a partir da década de 70.

O processo de ocupação de terras por latifundiários pode ser visualizado com o seguinte quadro:

Período	Ocupação Mínima	Ocupação Latifundiária
Entre 1950 e 1960	84,6%	15,4%
Entre 1960 e 1970	35,3%	64,7%
Em 1975	0,2%	99,8% (Destes, 75% é ocupada por estabelecimentos com mais de 1.000 ha)

Quadro 1 - Quadro de Ocupação de Terras da Amazônia
Fonte dos dados: Martins (1981).

O Médio Araguaia é uma região de Mato Grosso, que compõe a Região Amazônica. O processo de colonização³⁶ dela se deu através do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária –, no entanto, com participação significativa do setor privado. A participação da iniciativa privada se dava da seguinte forma: latifundiários ou grupos econômicos adquiriam grande extensão de terra, a loteavam e vendiam esses lotes para famílias do Sul do Brasil, configurando, assim, a existência dos colonos, bem como sua denominação. Para garantir a infra-estrutura da colonização, os latifundiários ou grupos econômicos contavam com as parcerias/financiamentos feitos com o governo federal (*id.*, *ibid.*). Portanto, a participação da iniciativa privada ocorria pela gestão dos recursos e da realização da colonização em si.

O modo pelo qual ocorreu esse processo de colonização em Ribeirão Cascalheira encontra-se no seguinte registro:

³⁶ Aqui, o termo colonização se refere a uma forma institucionalizada e cartorial de ocupação, loteamento, comercialização e produção da terra. (Martins, 1981)

em seguida a esse primeiro movimento dos ‘retirantes nordestinos’, foi a vez dos Projetos de Colonização. Trouxe gente do sul do país, para as regiões vizinhas e para Ribeirão Cascalheira. Aqui foi implantado mais recentemente, o Projeto Querência. E se tentou, sem o resultado esperado, implantar o Projeto Norberto Schwants. De qualquer modo, tais projetos provocaram a chegada de migrantes sulistas com seu mundo cultural próprio. [...] uma nova convivência com problemas, dificuldades e surpresas. (PROGRAMAÇÃO PARA A ROMARIA DOS MÁRTIRES DA CAMINHADA, 1996, p. 5)

Embora o Projeto de colonização Norberto Schwants não tenha sido implantado como previsto³⁷, ele foi decisivo para a presença de colonos em Ribeirão Cascalheira, presença que trouxe implicações para a luta por escola neste município e para a definição de seus currículos.

De acordo com o depoimento dos entrevistados, as primeiras famílias de colonos que tiveram sua vinda administrada por esse Projeto chegaram em 1972, onde hoje é Canarana, município vizinho de Ribeirão Cascalheira. O lugar não possuía infra-estrutura urbana alguma, somente o acesso à BR 158 através de uma picada de 35 quilômetros.

Essa colonização foi realizada com determinado grupo de agricultores. Este era composto, em sua maioria, por pessoas alfabetizadas, pequenos e médios agricultores, que não estavam totalmente despossuídos, não se consideravam pobres, e alguns vieram, inclusive, com capital (RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL BOLÃO, 1999). Essas pessoas vieram de Tenente Portela, um município do Rio Grande do Sul, onde trabalhavam em uma área de 10 a 15 hectares em média. Sobre elas, encontra-se o seguinte relato:

eram pessoas que não tinham muitas opções, porque lá no Rio Grande do Sul, a indústria, o comércio, os outros setores não estavam se desenvolvendo e pra absorver essa mão de obra? Eram famílias numerosas, quem tinha pouco, tinha cinco filhos. E a situação era assim: na década de 60, as famílias migraram para o Paraná, Santa Catarina... mas quando chegou a década de 70 o pessoal não tinha pra onde ir. [...] A preocupação era a seguinte: fazer o que com essas pessoas aqui? Se deixá-las num processo normal, o que acontece? As terras iam se subdividindo, se

³⁷ Após a vinda das famílias, no processo de construção da infra-estrutura, cessaram os financiamentos do governo federal previstos para este Projeto.

subdividindo, quer dizer, a miserabilidade ia se instalar. [...] Então eram pessoas que tinham uma certa experiência e tinham uma certa cultura, capazes de absorver novas tecnologias. [...] As primeiras pessoas que vieram não tinham muitas opções: ou vai pro Mato Grosso ou vai pro Paraguai. (Membro do Projeto de Colonização Norberto Schwants)

Observa-se que a decisão das famílias do sul do Brasil, de virem para Mato Grosso, lembra os motivos que fizeram os retirantes nordestinos também migrar para o mesmo Estado, ou seja, uma total falta de opções e uma grande expectativa de que teriam terras para viver dignamente.

A forma pela qual foi pensado o projeto de colonização encontra-se no seguinte depoimento:

[...] bem o que que era nossa [prefeito e a igreja luterana] visão: encima de 15 hectares de terra a família não tinha condições de se sustentar, então o que era o Projeto, era fazer de Tenente Portela um projeto modelo, um remembramento de minifúndios, quer dizer, duas, três, quatro propriedades formam uma que tivesse tamanho tal, que desse condição pra família crescer economicamente [...] e o excedente que não tinha terra lá, levar pra outras regiões, Mato Grosso tinha terras em abundância [...]. (Membro do Projeto de Colonização Norberto Schwants)

Nesse depoimento, observa-se que a migração das famílias do sul do Brasil para Mato Grosso ocorreu num movimento de ambivalência, porque se, por um lado, se procurava evitar que as famílias caíssem em situação de miséria, por outro, criavam-se condições necessárias para o latifúndio e, portanto, o capital, se manter no sul do país e se instalar em Mato Grosso.

Desses depoimentos, pode-se concluir que, embora com suas especificidades, especialmente em termos culturais, colonos e posseiros encontravam-se no mesmo patamar de expropriação das terras:

para os posseiros do norte e do Centro-Oeste é a expulsão deles e de suas famílias, lançados fora da terra por meios geralmente violentos. Para o pequeno agricultor do Sul e do Sudeste, o processo é mais suave, é quase disfarçado. A expulsão não é direta. Ela se dá pela não-criação de condições

para que o filho do agricultor se torne agricultor autônomo como o pai.
(MARTINS, 1981, p. 144)

Ainda na década de 70, as colonizadoras proliferaram por meio do crédito fundiário, e outros projetos de colonização foram implantados na região do Araguaia. Com exceção do Projeto de Vila Rica, hoje, um município, que teve migrantes do sudeste, as demais cidades dessa região foram colonizadas por famílias do sul do país, mais especificamente do Rio Grande do Sul. (RELATÓRIO DAS SANTAS MISSÕES, 1982)

O modo como ocorreu esse processo de colonização apresenta efeitos de fundamental importância para a compreensão da condição colonial dos migrantes do sul e da posição que assumem na construção da política de currículo.

Em termos sociais, destacam-se duas questões: primeiro, conforme Martins (1981), para que a colonização ocorresse, o módulo rural a ser comercializado, que já estava estabelecido pelo INCRA em 100 hectares, com base em critérios de sobrevivência dos posseiros, foi alterado para 25 hectares, com base nos critérios da defesa do capital e seus interesses, ou seja, o módulo rural com 25 hectares não ameaçava o latifúndio e, ao mesmo tempo, proporcionava aos agricultores do sul, quase despossuídos, a compra da terra com recursos próprios e/ou com crédito fundiário³⁸. No entanto, era uma quantidade insuficiente para auto-sustentação das famílias, deixando-as em precárias condições de sobrevivência; segundo, a infra-estrutura prometida pela colonizadora nem sempre existia, a fertilidade da terra não perdurou, os produtos agrícolas tinham baixo valor, e o escoamento das safras era difícil devido à distância dos grandes centros e à falta de estradas. Por esse conjunto de fatores, os colonos ficaram endividados com o Banco do Brasil e enfrentaram condições objetivas bastante adversas. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d)

Em termos político-culturais, diante dos conflitos pela terra, já existentes, desde décadas anteriores, na região, entre dois grupos sociais bem definidos e facilmente identificados, que eram os posseiros e os latifundiários, encontra-se uma das implicações da *política de povoamento do centro-oeste*, que é a criação de *uma força intermediária, uma classe média, que sirva de amortecedor de choques entre classes sociais tão distantes como*

³⁸ Com o Crédito Fundiário, o colono-comprador pagava 20% do valor do imóvel, e o restante, 80%, era financiado pelo Banco do Brasil por um longo período de tempo que chegava até a 20 anos. (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, s/d, p. 23)

os empresários-fazendeiros e os posseiros. Desse modo, os colonos vieram a configurar essa *força intermediária* (*id., ibid.*, p.23).

O papel das famílias do sul era de amenizar conflitos, pela via cultural, entre dois grupos sociais em confronto, posseiros e latifundiários. Papel que se cumpriu por meio de um processo de identificação dos colonos com os latifundiários – em termos de valores, significados e expectativas sociais –, e de diferenciação, pelos mesmos termos, em relação aos posseiros. É, pois, naquilo que os colonos se diferenciam dos posseiros e naquilo que os mesmos se identificam com os latifundiários onde se encontra a clivagem cultural que dá sustentação à posição dos colonos na construção da política de currículo de Ribeirão Cascalheira.³⁹

Em um documento que relata os acontecimentos da década de 70 na região, consta o seguinte registro sobre a postura política de diferentes grupos de migrantes:

Os colonos de Vila Rica, sobretudo paranaenses, mantiveram quase o mesmo silêncio que o grupo de posseiros-peões-mineiros. Apenas estouraram pequenos grupos ou indivíduos, de um lado e outro. Na revolta do grupinho paranaense do Conselho da Igreja, encurralado entre a consciência religiosa tradicional avivada pelo tom dos missionários e os interesses econômicos e políticos que os ligam ao PDS. (RELATÓRIO DAS SANTAS MISSÕES, 1982, p. 10)

A questão cultural se apresenta, assim, como um dado que sugere a criação da referida *força intermediária*. Colonos e posseiros se diferenciavam, num primeiro momento, a partir de sua concepção de terra, marcando a distância cultural entre ambos, pois os primeiros demonstravam entender a terra como uma propriedade, pagaram ou assumiram o compromisso de pagar por ela ao virem para Mato Grosso; o posseiro não, conforme exposto em seção anterior. É, portanto, na diferença que colonos e posseiros estabelecem entre si que é estabelecida a identificação entre colonos e latifundiários, ou seja, a defesa da terra como uma propriedade privada.

³⁹ Mesmo em uma *análise de conjuntura*, presente em um documento encontrado para fins desta pesquisa, a qual prima pelas relações estabelecidas a partir do modo de produção, os colonos, pequenos proprietários, são posicionados como aliados dos fazendeiros. (POSSEIROS TENTAM RESISTIR À EXPROPRIAÇÃO, Prelazia, s/d)

Outros dados também sugerem os conflitos culturais vividos pelos diferentes protagonistas da política de currículo. Leite (1993, p. 28), ao se referir a tais conflitos, aponta o seguinte processo de significação:

Os padrões culturais dos colonos – muitos de origem estrangeira – faziam com que eles enxergassem os nortistas (como chamavam os posseiros) com desprezo, considerando-os preguiçosos e incapazes. Em contrapartida, eles eram vistos pelos posseiros como ‘individualistas e pelegos’.

Em tal processo de significação, há uma semelhança com o próprio processo de colonização do Brasil: os que chegam para uma nova forma de ocupação do espaço consideram aqueles que se encontram nesse espaço como *indolentes e preguiçosos*, e a si mesmo como ocupantes legítimos, devido a uma superioridade que lhe é inerente e às suas pretensões de progresso, num movimento de submissão de quem já se encontra aos *chegantes*. As tipificações resultantes desse confronto cultural – individualistas e pelegos, nortistas e preguiçosos - estavam relacionadas à noção de trabalho que possuíam: o posseiro produzia o quanto e até onde fosse necessário a sua subsistência; o colono produzia de modo que fosse além de sua subsistência, uma vez que teria de pagar ao Banco pela terra adquirida ou, se não fosse o caso, produzia de modo que “sobrasse”, ou seja, que tivesse uma certa acumulação de capital, criando, assim, em sua diferenciação com os posseiros, mais uma identificação com os latifundiários.

O conflito cultural entre colonos e posseiros se mostra ainda mais significativo quando reconhecido pelos próprios atores históricos locais. Em documentos, encontram-se registros de que *a presença de colonos do sul, sobretudo os de origem européia, em confronto com os moradores primeiros da região, os ‘nortistas’, tem provocado um confronto cultural sério.* (PROBLEMÁTICA DA TERRA E AÇÃO PASTORAL DA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA, p. 25)

Desde sua origem, o processo migratório do sul do país para Mato Grosso teve sua condição colonial, mantendo, inclusive, uma perspectiva eurocêntrica, como ilustra o tom do relato que segue:

Eu digo o seguinte: a partir da nossa vinda o pessoal descobriu o Brasil, [...] A comparação que o pessoal fazia: bom, nós vamos sair daqui, nunca mais eu vou ver meu pai e minha mãe, nunca mais eu vou ver meus

parentes... comparavam com a imigração porque a maioria era descendente de italiano e alemão, que vieram em 1825, 1850. Quer dizer, vieram de navio e nunca mais viram os parentes que ficaram na Europa. [...] Daí viram que dava pra pegar o ônibus de Altamira pro Rio Grande do Sul [...] o Brasil ficou pequeno, e a partir desse momento começou uma corrida pro Brasil inteiro [...] o Centro-Oeste aconteceu nesse período. (Membro do Projeto de Colonização Norberto Schwants, grifo nosso)

Nessa citação se faz presente a geopolítica da colonização, sugerindo que, antes da vinda dos colonos, não havia nada, nem ninguém em Mato Grosso, e que tudo, inclusive sua geografia, foi criado pelos colonos. Ela também sugere uma intenção épica, de uma missão civilizadora, o que, segundo Bhabha (2003), caracteriza o discurso colonial e, no caso deste estudo, a condição colonial dos colonos e dos posseiros.

A intenção épica e a missão civilizadora também podem ser ilustradas com registros da história dos municípios que foram criados a partir de projetos de colonização. No caso de Canarana, emancipado antes de Ribeirão Cascalheira, Norberto Schwants, um gaúcho que esteve à frente do Projeto de Colonização – o qual também tinha seu nome –, é considerado o pioneiro de Canarana. Isso tem um peso expressivo no processo de significação da condição colonial do lugar, uma vez que, conforme sugere Martins (1981, p. 113), *a noção de pioneiro escamoteia de imediato qualquer ocupação territorial anterior.*

Esses conflitos culturais podem ser visualizados nas disputas travadas pelos dois protagonistas, colonos e posseiros, em várias arenas de ação. No caso da primeira eleição direta para prefeito do Município de Canarana, realizada em 1982, encontra-se o seguinte relato: *o Diá era mais representante dos não gaúchos, vamos dizer, eram mineiros, baianos, posseiros, era uma outra etnia, uma outra cultura. Além de ser um cara de fora, ele era de Cascalheira e os outros dois candidatos eram de Canarana.* (Membro do Projeto de Colonização Norberto Schwants, grifo nosso)

Se havia os gaúchos e os não gaúchos, os primeiros, numa lógica colonialista, assumiam um posicionamento central, colocando os demais em uma posição hierarquicamente inferior, posicionamento que parece ter sido assimilado também pelos próprios não gaúchos, efetivando a condição colonial de ambos os protagonistas. Isto pode ser visualizado no relato de uma paraense, que chegou ao município de Ribeirão Cascalheira em 1971. Ela, ao se referir ao crescimento de um município vizinho, Canarana, e ao conflito entre posseiros e colonos, diz: *sei que tá grandinho também, sempre você sabe, trabalhador mesmo*

é os gaúchos. Povo que não é gaúcho, ele só tem muita preguiça e rolo, gaúcho trabalha. (Mãe de aluno e ex-merendeira de escola municipal, tendo trabalhado entre os anos 70 e 80)

Conforme sugere Bhabha (2003), o estereótipo é uma das marcas do discurso colonial, no caso deste estudo, a tipificação do migrante sulista – colono, trabalhador, pelego –, do retirante – posseiro, baderneiro, preguiçoso –, da Prelazia – subversivos, essa gente, esse povo –, do índio – não-cristão, preguiçoso –, e do latifundiário – tubarão –, marca a condição colonial destes protagonistas sociais.

Ainda caracterizando a condição colonial, nota-se, nesses dados, uma *vontade de poder etnocêntrica* (SAID, 1989, *in*: BHABHA, 2003), primeiro dos retirantes em relação aos índios e, depois, dos migrantes sulistas em relação aos posseiros.

Torna-se imprescindível destacar, nesse momento, o amálgama que compõe a infra e a superestrutura sociais numa condição colonial. Segundo Fanon (*in*: BHABHA, 2003), sob esta condição, infra e superestrutura se confundem. No caso de Ribeirão Cascalheira, você é rico porque é branco, descendentes de europeus – também colonizadores –, possuidor de hábitos e valores superiores, tem capital para comprar a terra e tecnologia para fazê-la produzir mais e melhor, por isso tem mais direito a ela do que *outros*, posseiros e índios. Você é branco, colono, possuidor de hábitos e valores superiores porque é rico, possuidor de terras.

Considerando-se a situação de expropriação de terras, em que colonos e posseiros se encontravam e suas diferenças de valores e significados, pode-se dizer que os conflitos vivenciados entre esses dois protagonistas existiam, mais pelas implicações culturais da condição colonial em que se encontravam que por seus posicionamentos no processo de produção material, configurando, assim, a luta cultural. Essa luta cultural se fez presente em diferentes trincheiras, entre elas, a política de currículo.

Muitos colonos vieram alfabetizados e com filhos em processo de escolarização. Chegando à região, a intenção era dar continuidade a essa escolarização.

No processo de colonização como negócio, a construção de toda infra-estrutura, inclusive escola, era de responsabilidade da colonizadora, mas foi a mobilização dos próprios colonos que, inicialmente, garantiu a sua existência:

[...] as famílias chegaram entre setembro e outubro [...] então, havia a preocupação das crianças não perderem o ano letivo [...] Por sorte, na terceira mudança que veio, já veio a Margarida Assis, que já era professora lá no sul. [...] as próprias crianças que procuraram pra ver se

ela daria aula, e ela começou a lecionar. (Membro do Projeto de Colonização Norberto Schwants)

Quando muito, ao fazer a infra-estrutura, a cooperativa construía escola e pagava professores, mas somente nas áreas do projeto de colonização. Nesses espaços, mesmo após a emancipação [...] *durante muito tempo ainda ela* [a colonizadora] *subsidiava o salário dos professores* [...]. (Membro do Projeto de Colonização Norberto Schwants)

Para os colonos, a escola significava uma continuidade: já haviam sido alfabetizados ou iniciado a alfabetização e, entre eles, havia professores qualificados – magistério de 2º grau. Ao associar essa situação à posição favorável que assumiam na condição colonial – a de colonizador –, pode-se dizer que, por parte dos colonos, há uma perspectiva de manutenção das relações hegemônicas e, portanto, de uma política cultural, implicando na configuração da política de currículo de Ribeirão Cascalheira.

3.2.2 - A política de currículo e seus enclaves culturais

Na passagem da década de 70 para a de 80, continuaram os conflitos em torno da posse da terra. Nesses conflitos, identificam-se dois lados: um, composto por posseiros de Ribeirão Cascalheira e seus aliados – posseiros da região, médios e pequenos comerciantes, trabalhadores de fazenda, comerciários, estudantes, professores, equipe pastoral e índios –; o outro lado, por latifundiários, Estado⁴⁰ em sentido restrito e colonos. (POSSEIROS..., Prelazia, s/d)

Nesse sentido, as relações de poder locais se mantinham de modo semelhante ao período anterior, pois, se antes havia o *coronelismo, poder hereditário, oligarquias locais* [...] *perfeitamente entrosados no interesse e no domínio absoluto* (CASALDÁLIGA, 1971, p. 29), neste período, acrescentam-se a esses sujeitos, o Estado Moderno e os colonos.

O processo de construção de uma nova hegemonia na política de currículo, desencadeado, no período anterior, por posseiros e pela Prelazia, é confrontado pela presença de um novo protagonista da política de currículo, os colonos. A tomada de uma escola municipal por esse novo protagonista é elucidativo do confronto e configura a pedra angular da travessia do período anterior para este. Tal confronto ocorreu em março de 1981, conforme os relatos abaixo:

⁴⁰ Não mais o Estado Ditador, mas um Estado Moderno.

Reunião na escola municipal S. João Batista, do Secretário de Educação Municipal com os pais. O Clima é de grande tensão. O secretário entra na reunião acompanhado por 8 policiais militares armados de metralhadoras. O assunto da reunião é delicado. Ribeirão/Cascalheira passa a pertencer a um novo município, recém emancipado. Com a mudança de município, todos os funcionários da escola precisam ser recontratados. Em razão de uma conversa no lugar sobre a não contratação de alguns professores (devido a sua inserção na luta dos trabalhadores da região) o grupo de professores envia uma carta ao prefeito, dizendo não aceitar tal fato. Se algum professor for demitido, todo o grupo (professores, funcionários, diretor) se desligará da escola. Esta decisão é comunicada aos moradores do lugar que a apóiam, comparecendo em massa à reunião da escolha do quadro de funcionários. O secretário de educação abre a reunião colocando os objetivos da nova prefeitura com relação à escola. Depois do discurso apresenta o novo quadro de professores. Nele, a ausência de todo o grupo anterior com exceção de dois professores. A confusão está formada. O Secretário Municipal exige a entrega da chave da escola e retira-se apressadamente, acompanhado dos policiais. (LEITE, 1993, p. 4)

[a professora] era a diretora da escola, aí Luis Cancian tomou a chave. Foi de uma forma até covarde porque ele não falou que foi tomar a escola. Ele colocou pedreiro pra reformar a escola aí ele foi direto na mulher do pedreiro e tomou a chave da mulher do pedreiro... aí um grupo de pais decidiu se afastar [da escola]. (Ex-aluna, coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

Aí vai confusão, vem confusão: ... os de lá [Ribeirão] queriam ser melhor que os daqui [Cascalheira]; os daqui queriam ser mais do que os de lá, aí foi misturando, foi misturando e aí, com o tempo, os gaúchos ali da Canarana – chegaram derradeiro – , quiseram municipalizar Canarana [...] Ai houve confusão demais nas escolas por causa dos gaúchos. Esses eram donos e eles [os não-gaúchos] não entendiam isso, o povo daqui queria ser os donos da escola, mas os gaúchos vieram, teve reunião e falou: tudo pode ficar, os mesmos professores, tudo certo, mas a direção é deles, é desse

povo [dos gaúchos]. (Mãe de aluno e ex-merendeira de escolas municipais entre os anos 70 e 80)

Quando foi em 81... em função de políticas partidárias, questões ideológicas... quarenta e dois funcionários foram mandados embora. O Secretário de Educação de Canarana veio e numa reunião grande, com mais de trezentas pessoas, num barracão que tinha no fundo da Escola São João Batista, disse: 'quem manda é a prefeitura de Canarana, por favor, nos entreguem a chave da escola – o eles tiraram, tomaram a chave da escola –, e vocês estão sumariamente demitidos.' O resultado daquilo ali foi que mais ou menos quarenta a cinqüenta alunos, que já eram meninos educados aqui, que a escola local devia ter uns duzentos e poucos, não aceitavam a nossa saída da escola. Até que ficaram dois anos sem escola, só com escola particular pra eles não perderem os conteúdos. Eu lecionei em 81, numa turma multisseriada. (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, e ex-prefeito)

Inicialmente, é importante ressaltar que este conflito aconteceu por ocasião da emancipação de municípios na região, o que, por sua vez, estava inserido no contexto de transição entre a ditadura militar e a retomada da democracia como forma de exercício político no Brasil, configurada nas eleições diretas. Como esta escola era a arena de ação central nas relações de poder local, conforme se apresenta no período anterior, ocorria o que um dos entrevistados afirma, ao se referir aos conflitos acontecidos entre os anos de 81 e 84: *a escola aqui foi um espaço político e ideológico mais importante para ambos os lados [posseiros e colonos], independente de partidarismo. [...] ganhar a escola aqui era ganhar a prefeitura.* (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, e ex-prefeito)

Mesmo sendo uma formação urbana posterior a Ribeirão Cascalheira, Canarana emancipou-se primeiro, devido à aglutinação de interesses por parte da população e à infraestrutura material e política fornecida, pela Colonizadora.

A primeira gestão do município não se deu por eleições diretas, mas por ação administrativa do governo estadual de Mato Grosso, respaldada no legislativo, que nomeou uma liderança, dentre os colonos, para administrar Canarana.

Nessa reconfiguração da geografia política, Ribeirão Cascalheira deixou de estar situado no município de Barra do Garças para compor o município de Canarana. A Secretaria

de Educação do Município tornou-se então, geograficamente, mais próxima das escolas de Ribeirão Cascalheira, com maior poder de nelas intervir. No entanto, esse poder de intervenção não estava implicado somente na proximidade geográfica, mas, fundamentalmente, na identificação mútua entre os colonos de Canarana e um grupo de opositores aos posseiros e à Prelazia, existente em Ribeirão Cascalheira. Este grupo não era composto, necessariamente, por colonos sulistas. O poder de intervenção estava implicado, ainda, na força repressora – afinal, o Secretário de Educação se apresentou acompanhado de oito policiais militares, armados com metralhadoras, para tomar a escola –, e na força executiva do Estado, uma vez que a administração do município e respectiva Secretaria de Educação estavam sob a gestão dos colonos, com poderes para admitir e demitir professores e demais funcionários das escolas municipais.

Muito embora haja controvérsia nas citações, conclui-se que o desfecho do conflito provocou a demissão de todos os professores ligados à Prelazia e aos posseiros, a nomeação de uma pessoa oriunda do grupo dos colonos para dirigir a escola e o afastamento de um grupo de pais – posseiros –, da escola, tirando dela seus filhos.

Sobre os motivos da saída dos alunos da escola, encontram-se os seguintes registros e depoimentos:

Alguns pais, revoltados, decidem tirar os filhos da escola e montam uma escolinha particular, sem registro, mantendo-a durante um ano. Por falta de condições financeiras, ela para de funcionar mas, mesmo assim, as crianças não voltaram para a escola municipal. (LEITE, 1993, p. 4)

[...] tirei [os filhos da escola], botemo numa escola particular porque da maneira que tava indo a escola, pra nós não era importante. **Eles queriam ter pra dizer que tinham escola, mas não interessava que os filhos nossos aprendessem. E aprendessem o que eles queriam por na cabeça das crianças, que tinha que respeitar o prefeito, podia for o que fosse; tinha que respeitar o governador; tinha que respeitar os políticos que estavam na oposição, que a gente não podia ir contra. Se a polícia fizesse alguma coisa, era pra ficar calado, sem dizer nada, e pra nós isso não era importante, não era a coisa mais importante da educação.** (Pai de aluno e líder sindical nos anos 70 e 80, grifo nosso)

Aí um grupo de pais decidiu se afastar. Aquela escola não fazia parte da educação que eles queriam, que eles acreditavam... aí ficamos fora da escola, em torno de cem a cento e cinquenta alunos, dois anos fora da escola, mas não fora da sala de aula... nessa época, alguns professores que foram demitidos continuaram sendo professores da gente porque os pais pagavam pra eles. [...] Quando o Diá assumiu [a prefeitura] o pessoal que estudou [fora da escola] foi fazendo testes pra ter uma documentação legal. (Ex-aluna, coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

Eles [Prefeitura de Canarana] prometeram aos pais que nós estávamos sendo substituídos, que eles trariam professores qualificados de fora. Não trouxeram um só professor. Pegaram uma pessoa que tinha nível médio, nível superior uns dois ou três aqui, os nossos alunos que pertenciam ao outro lado da corrente ideológica, dos outros pais que eram contra nós, passaram a assumir o nosso lugar [de professor]. A qualidade do ensino afundou mesmo, ficou nessa situação em 81 e 82 (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, e ex-prefeito)

Esse fato se apresenta como elucidativo da síntese dos conflitos existentes entre posseiros e Prelazia/Estado e colonos. Estes últimos eram contrários à posse das terras feita pelos primeiros, defendiam que quem quisesse terra deveria comprá-la, como o fizeram; consideravam os ‘nortistas’ como sendo preguiçosos e baderneiros e até como uma *outra etnia*. Além disso, desprezavam o jeito simples como os posseiros moravam e se trajavam – andavam de chinelos. Por outro lado, os posseiros consideravam os colonos como ‘pelegos’ e individualistas.

Quanto aos agentes pastorais da Prelazia, eram vistos com desconfiança por parte dos colonos, uma vez que estes possuíam uma visão clerical dos ritos – centralizada na figura do padre e não na coletividade dos agentes pastorais –; da organização da Igreja – Diocese e não Prelazia –, e da posição política da Igreja Católica – suposta neutralidade da Igreja –, a qual se opunha, diametralmente, à perspectiva da Teologia da Libertação, praticada por aqueles agentes pastorais. Houve, pois, uma oposição recíproca entre posseiros e colonos, estes e os agentes pastorais. (CASALDÁLIGA, 1971; LEITE, 1993; RELATÓRIO DA EQUIPE PASTORAL, 1999)

Destaca-se, entretanto, que a política de currículo irrompe de modo significativo no depoimento de um pai de aluno, anteriormente exposto e grifado. Ele demonstra ter relutado contra uma política cultural que ia de encontro aos seus interesses e necessidades. A questão não era só os colonos assumirem a prefeitura e a direção da escola, mas, principalmente, de os colonos definirem o que os filhos de posseiros deveriam e o que não deveriam aprender. O conflito era, pois, não só de ordem econômica mas, fundamentalmente, de política cultural.

Com o desfecho do conflito, os posseiros e a Prelazia, enquanto um grupo social protagonista da política de currículo, perde uma arena de ação importante na definição dela: a presença nas escolas da rede municipal, ou seja, o lugar favorável no contexto da prática da política de currículo desencadeada no período anterior. Porém, esse grupo se mantém como um dos atores da política de currículo, deslocando seus esforços para outros espaços.

Mais uma vez torna-se necessário retomar o contexto de influência, marcado pela passagem de um Estado ditador, que governa por meio da repressão, a um Estado Moderno, onde o modo de governar pode passar, fundamentalmente, pela construção e manutenção de relações hegemônicas.

Em termos locais, esse quadro político pode ser ilustrado conforme segue:

Veio a reforma partidária de 79, quando se criou o PDS [Partido Democrático Social] e o PMDB [Partido do Movimento Democrático Brasileiro], e a comunidade política se agasalhou dos dois lados: quem tava do lado do governo militar e queria estar do lado da situação, ficou no PDS; quem queria estar na oposição ao Regime ficou no PMDB que abarcava todo mundo, de centro, centro esquerda e de esquerda... juntamente com isso, houve a emancipação de Canarana, Água Boa e Nova Xavantina. [...] Em função da posição da Prelazia em relação à luta pela terra, [ela] ficou ao lado dos posseiros e dos peões... do lado do PMDB, do sindicato [...]. (Ex-aluno, ex-professor e diretor da rede municipal, e ex-prefeito)

Com a experiência da perda de espaço no contexto da prática da política de currículo, posseiros e Prelazia reconheceram, na administração municipal, um espaço político de fundamental importância. Em consequência, se organizaram e mobilizaram a população local para conquistar esse espaço, disputando a Prefeitura do Município de Canarana na primeira

eleição direta para o município, no contexto da primeira eleição direta após a ditadura militar. (LEITE, 1993)

Os movimentos sociais e a Prelazia aglutinaram esforços em nível regional e situaram-se em um partido político que se colocava, no momento, como oposição, o PMDB, partido que ganhou as eleições em quatro municípios da região, elegendo um ex-posseiro, ex-professor e ex-diretor de uma das escolas de Ribeirão Cascalheira, para prefeito de Canarana⁴¹.

O Prefeito eleito para o Município de Canarana – município onde ficava, nesse momento, Ribeirão Cascalheira –, toma posse em 1983 e encontram-se os seguintes relatos sobre o que ocorre em uma das escolas de Ribeirão Cascalheira após a sua posse:

Na campanha de 83 o [ex-diretor de escola] ganhou a eleição do município de Canarana, aí ele voltou com o grupo de professores antigos, anterior a 80. Aí o outro pessoal, revoltado com aquela situação, invadiu a escola, pegou os documentos da secretaria e jogou tudo no chão, extraviou bastante documentos na época. (Ex-aluno e técnico-administrativo da SMERC desde os anos 80)

*[...] na eleição, um daqui [Ribeirão Cascalheira] ganhou [...] só que ele mudou a escola. Os gaúchos mesmo tiraram todo o pessoal deles e deixaram a vaga pro prefeito que tinha ganhado [...] aí ele [o prefeito eleito] trocou e botou os dele. O outro pessoal que saiu de lá, não quis nenhum cargo, mas juntô todo mundo, junô um bocado e foram em Cuiabá. Nesse tempo era [um governador do PFL – Partido da Frente Liberal], pediram pra ele [...] um colégio estadual [...] **nosso filho não quis estudar, [...] zangou porque tomaram o colégio que estava bom, a direção estava boa, os professores todos eram bons, aí zangaram, botaram [professores] iguais aos alunos, queria que evoluísse... que** [os professores anteriores] **ficassem no colégio** [...]. (Mãe e ex-merendeira de escolas municipais entre os anos 70 e 80, grifo nosso)*

⁴¹ Leite (1993) refere-se a essa aglutinação como *movimento popular* ou *prefeituras populares*. Devido a essa identificação e às diferenças entre a postura política de posseiros e Prelazia e aquela assumida e praticada pelo Partido Político (PMDB), opta-se, nesta tese, por identificar as organizações da vida civil e essas gestões municipais conforme a referida autora, sempre como, respectivamente, *movimento popular* e *prefeituras populares*; não como prefeituras do PMDB.

[...] *o Diá entrou, aí aquele professorado que tinha foi jogado tudo fora como lixo. Aí a turma dele, a turma que tinha feito campanha pra ele, ele localizou tudo ali e o outro pessoal ficou de fora. Aí outra pessoa de formalidade, a Anete, de um outro partido, que era o PFL, fundou aquele colégio estadual. (Ex-professora da rede municipal, trabalhou entre o final dos anos 70 e início dos anos 80)*

Os relatos citados indicam que posseiros e Prelazia, como grupo protagonista da luta cultural, ao se posicionar em outra arena de ação da política de currículo, que é o espaço institucional da prefeitura, procura retomar um outro espaço anteriormente perdido, uma das escolas municipais. Esta retomada ocorreu por vias semelhantes a do grupo opositor – sem usar policiais munidos de metralhadoras, é claro –, mas substituindo direção e corpo docente por *gente da Prelazia*. A substituição foi garantida pelo poder institucional, proporcionado pela gestão municipal, pelo poder de admitir e demitir.

No entanto, o grupo opositor, aqui identificado por colonos, não aceitou a nova situação. Eles protestaram, depredando a escola e, embora em número bem menor que o grupo de posseiros no episódio anterior, fizeram o mesmo: tiraram seus filhos dessa escola municipal. (LEITE, 1993)

Conforme excerto exposto e grifado anteriormente, o grupo opositor retirou seus filhos da escola, não somente pela mudança de prefeito e da direção dela; eles tiraram seus filhos da escola apontando para uma questão cultural, configurada nas diferenças indicadas no contexto da prática da política de currículo, ou seja, os professores não eram qualificados, não tinham a prática cultural realizada por aqueles que se identificavam com os colonos, por isso, não eram *bons*.

O fato é que o prefeito anterior, representante dos colonos, demitiu o grupo de professores *da Prelazia*, prometendo contratar professores qualificados. Embora não tenha feito isso, pessoas do sul do país já haviam chegado no município com habilitação em magistério, e mesmo que a maioria não tivesse essa qualificação, os novos professores passaram a desenvolver, na escola, um trabalho diferente daquele que os posseiros vinham realizando, e semelhante ao que os filhos dos colonos tinham em seus estados de origem. Passaram a trabalhar o currículo sem estar discutindo questões de terra ou saúde, a desenvolver um ensino aceito pela população como sendo de qualidade, porque baseado mais

no livro didático de grandes editoras, a trabalhar a partir de conceitos e com exercícios estruturais – não com entrevistas, pesquisas e produção de texto.

O grupo de professores anterior – os da Prelazia –, mesmo não sendo habilitados para o magistério – ou até por isso –, atuava sob a influência dos fundamentos da pedagogia freireana: trabalhavam mais a partir de temas geradores, por meio de projetos de ensino e com uma cartilha elaborada regionalmente, na qual se encontram temas e palavras do universo vocabular do sertanejo. Tudo isso sugere, mais uma vez, um confronto entre política de currículo entendida como política cultural.

Esse conflito pode ser ilustrado, mais uma vez, a partir do depoimento de uma professora da escola municipal diretamente ligada ao *movimento popular*:

[...] ‘Porque o ensino do pessoal que ficou era muito assim... de dar de graça as coisas... de decorar tudo. Os meninos achavam mais fácil, né? E quando nós voltamos tentamos retomar diferente, por o menino pra pensar, pra discutir e eles não estavam acostumados com isso. Então já tinha diferença, rejeição. E os pais também, né? O pessoal mais novo que chegou na Cascalheira... eu acho que aumentou o número de pessoas aqui na Cascalheira chegou muito mais gente e um pessoal que tomou partido de um outro lado.’ [...]. (*id., ibid.*, p. 170)

No excerto apresentado, uma professora *da Prelazia* argumenta sobre a impossibilidade de retomar a prática cultural que vinha sendo realizada, nas escolas municipais, por posseiros e Prelazia, no período anterior. Ao argumentar, expõe as diferenças entre um ensino baseado na memorização e em exercícios estruturais, um ensino “fácil”, e outro baseado no questionamento, discussão e elaboração de textos, um ensino “difícil”. O primeiro é o que se mantém; por isso, posseiros e Prelazia são mantidos em desvantagem no contexto da prática da política de currículo deste período.

O desfecho da não-aceitação do retorno à política cultural de posseiros e Prelazia foi a criação de um novo espaço para o grupo insatisfeito, a abertura de uma escola estadual, uma vez que havia identidade política entre esse grupo e o governo do Estado de Mato Grosso, do PFL.

Quando a escola estadual foi construída, quem ficou com a direção, conforme fonte oral, foi alguém *que trabalhava com os gaúchos, ela era daqui, [...] ela era enfermeira*. (Mãe de aluno e ex-merendeira de escolas municipais entre os anos 70 e 80)

A existência das duas escolas passou a configurar, assim, a expressão do confronto entre dois grupos, da luta cultural entre os colonos e os posseiros:

Estudei na década de 80 aqui. Em 85 teve mais discussão. Eu não me lembro muito bem dessa história, mas teve tipo uma rivalidade entre dois grupos: direita e esquerda. Dessa rivalidade surgiu a escola estadual, a Coronel Ondino [...] Eu ia fazer a 5ª série e nós passamos pra escola estadual, então foi uma luta porque os pais, uns não queriam que os filhos saíssem da escola São João Batista pra ir pra escola estadual porque achava que escola estadual era de professores de direita, então os filhos deles não podiam estudar. [...] Os pais chegaram a invadir a escola, chegaram a quebrar a escola. Primeiro foi a escola São João Batista, depois foi a escola estadual, [...] aí ficou assim essa guerrinha entre professores, pais, alunos, até 89. [...] Teve uma época que foi formado esse grupo de pais, era uma comissão. Isso foi na década de 80. a D. Mercê fazia parte, a D. Frutuosa, a D. Eva fazia parte dessa comissão. E aí quando... depois que surgiu a escola estadual, aí já não tinha isso mais [...].
(Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde os anos 80)

Assim, a partir de 1988, a referida escola municipal continuou a funcionar de 1ª à 4ª séries, mas esvaziada: os professores preferiam trabalhar na escola estadual, porque o salário era melhor; o critério para contratação dos professores passou a ser a habilitação profissional e não o compromisso político; os professores, em sua maioria, eram do sul do país, formando um corpo docente maior e mais heterogêneo. (Leite, 1993)

Os colonos foram consolidando sua política cultural no contexto da prática da política de currículo, primeiro, quando assumiram uma escola municipal, em 1981, depois, ao conseguirem a criação da escola estadual. Esse movimento sugere a perspectiva cíclica da política de currículo e não uma hierarquização entre os diferentes contextos dessa política, ou seja, o que se realizou no contexto da prática trouxe efeitos para a redefinição dos demais contextos.

Paralelamente a esse movimento, posseiros e Prelazia mantiveram sua política cultural através de meios proporcionados pelo posicionamento institucional, garantido pela gestão do município. Assim, mantiveram três espaços de atuação na política de currículo: as

coordenações pedagógicas da rede municipal, as campanhas de alfabetização e a formação de professores. Todos tinham poder de intervenção em âmbito regional, uma vez que havia um conjunto de prefeituras da região – Santa Terezinha, São Félix do Araguaia, Ribeirão Cascalheira e Porto Alegre do Norte –, atuando em consórcio e com a mesma perspectiva política, conforme depoimentos abaixo:

[...] dentro da criação das prefeituras, quatro dos prefeitos procuraram ser essa gente nossa, que deram uma importância máxima pra educação e, simultaneamente, se potenciou sempre a educação informal, o processo cultural: poesia, canto... se criou o famoso 'Araguaia: Pão e Circo' [...]. (Bispo aposentado da Prelazia de São Félix do Araguaia)

[...] na gestão do [prefeito eleito pelos posseiros] houve uma coisa que não existia antes, foi contratada uma pessoa pra ser coordenadora pedagógica do sertão, [...] ela passava um mês viajando, atendendo escola por escola, acompanhando aula, ajudando a fazer plano, verificando a dinâmica de sala de aula, atendendo alunos com problemas, ajudando professor a resolver algumas coisas [...] uma ação pontual dessas prefeituras para com a educação no campo. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretária de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

A política cultural também era mantida numa perspectiva mais informal, no sentido de algum professor, que se identificasse com posseiros e Prelazia, *dar uma mãozinha pro pessoal [...], propor algumas atividades, ajudá-los a melhorar um pouquinho a didática, a prática pedagógica [...].* (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretaria de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

Nesse sentido, a política cultural dos diferentes grupos passa a disputar os mesmos espaços, confrontando-se, em especial, no contexto da prática da política de currículo, o que pode ser ilustrado com o que os professores argumentam sobre a questão da utilização ou não da cartilha regional:

[...] *foi feito todo um trabalho com os professores, tanto urbano como rurais, e preparou pra como utilizar, como fazer. Entramos em muitas discussões com os pais, com relação ao uso da cartilha no sentido do global e local [...] para os pais, uma cartilha com vocabulário local significava retrocesso. [...] Então existia uma proposta de que o local fosse ponto de partida para o global, mas existia dificuldade de percepção dos pais que isso fosse possível e muitas vezes, dificuldades dos professores de conseguir fazer que o local avançasse pro global.* (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretaria de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

[...] *não foi tão aceita assim por grande parte da sociedade... se tivesse trazido coisa de São Paulo, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro pra cá, seria bem aceito porque a pessoa acha que não é certo a gente trabalhar com coisa da região... pessoas daqui mesmo, às vezes pessoas que não têm tanto grau de instrução acha que isso é errado. A gente pergunta porque, ele não tem definição [...].* (Ex-aluno e professor da rede municipal desde os anos 80, grifo nosso)

É porque ela foi criada aqui pela região mesmo, Prelazia, e achava tudo fraco com a opção do povo... os pais não aceitaram... tinha até aonde fala assim, as conversas com um assunto muito besta: tinha a Maria José, era fraca, era posseira. Então ela e o marido iam vender abóbora na cidade, aí na estrada a carroça tombava, o que ela e o marido diziam? Aí o menino tinha que responder [...] a criança pra quem você tava falando tinha que esforçar a mente pra saber o que a Maria dizia. [...] E aí uns diziam assim: ela ficava revoltada de ser pobre. Conversa velha assim... e os pais não gostaram daquilo... tinha menino que também não gostava. [...] Nessa época a força não era de Barra do Garças, a força mais era da Prelazia. [...] Com mudança de direção, mudança de professor, mudou de formalidade. Aí já foi vindo livro de fora com outras idéias, com outros temas; aí o pessoal já aceitou e não teve mais briga, de primeiro tinha briga demais [...]. (Ex-professora da rede municipal, trabalhou entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, grifo nosso)

Foi assim ... saindo aquele material [a “Cartilha Estou Lendo”] parece que foi diminuindo até praticamente desaparecer... e veio chegando outros novos livros... a cada ano que vai passando chega mais um monte diferente, aí você vai adotando outros livros pra ter aquela condição [...].

(Professor da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

[...] a “Cartilha Abóbora” ficava muito centralizada na realidade daqui...tava assim muito baseado naquilo que tinha aqui... a gente não conseguia ir mais além ou uma coisa mais global. Então, ela perdeu o sentido [...]. (Professora da rede municipal desde os anos 70, grifo nosso)

Tendo em vista os excertos anteriores, torna-se necessário destacar três pontos: primeiro, havia uma identificação entre a cartilha regional e os posseiros e Prelazia; segundo, havia uma indicação de que isso era *coisa velha*, coisa que gerava conflito; e, terceiro, não só aqueles que *chegaram derradeiro* discordavam da Cartilha, mas também os trabalhadores/posseiros e os professores de um modo geral.

A luta cultural, expressa no conflito entre defesa ou não da Cartilha regional, dá indícios da condição colonial dos atores da política de currículo e também dessa condição na própria política de currículo. Por um lado, havia a compreensão, inclusive dos próprios professores, pais e alunos, de que os seus significados, universo vocabular e a sua cultura de um modo geral não têm legitimidade para estar no currículo, uma vez que a cultura que vem *de fora, de longe* – São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro –, é que deve constar no currículo escolar. Por outro lado, a cartilha regional também ilustra a presença de uma *vontade de poder etnocêntrica* na política cultural, por parte de posseiros e Prelazia. Isso, porque ela acaba por congelar uma identidade, a dos posseiros, caracterizando uma orientação curricular centralizada, ou seja, em meio a outras identidades existentes no lugar, a Cartilha focaliza somente uma delas, deixando as demais *do lado de fora*. Como, cada vez mais, as outras identidades – que não a de posseiros e Prelazia – se posicionavam, favoravelmente, na política de currículo, em especial no contexto da prática, a Cartilha “Estou Lendo” entrou em desuso.

Nota-se, mais uma vez, a seguinte situação: quando os atores da política de currículo se encontram em posição desfavorável em determinado contexto, eles se posicionam em outros espaços, deslocando, sempre que necessário, suas arenas de ação.

Neste período, a gestão escolar continua como um importante ponto de mediação na política de currículo, tanto em relação às diferentes identidades, quanto em relação ao posicionamento dos protagonistas em diferentes textos/contextos do processo dessa política.

Ainda caracterizando o mesmo período, houve mais um conflito significativo entre os diferentes protagonistas da política de currículo: posseiros e Prelazia tentam ganhar espaço, ocupando a direção da escola estadual, criada pelo grupo que se identificava com os colonos e que se opunha aos posseiros e à Prelazia. No entanto, o referido grupo resiste e impede que a professora ligada à Prelazia e aos posseiros assuma a direção da referida escola. Essa ação de posseiros e Prelazia foi proporcionada, mais uma vez, por garantias do lugar ocupado no Estado em sentido restrito. Isso porque, em 1986, o governo estadual passou do poder do PFL para o PMDB:

[...] em 86 é ano de eleição, aí os [...] [PFL] são derrotados pelo [...] [PMDB] e eu fui nomeada diretora da escola estadual. [...] Um ano antes, *eles – o outro lado, o PFL* – construíram uma escola estadual e ficaram um ano com ela. [...] Quando [PMDB] entrou, eu fui nomeada diretora da escola ... o pessoal que apoiava [PFL] [...] se organizou pra não me deixar assumir a direção da escola [...] e houve uma grande manifestação. O nosso pessoal até dizia: ‘o pessoal do outro lado aprendeu com a Prelazia, agora eles se reúnem, se manifestam’... e tomaram a escola, fecharam a escola.[...] A [professora] era a Secretária de Educação [estadual], [...] a proposta era se eu topasse, eles botariam até polícia lá pra eu assumir. Eu falei: não, essa não é prática nossa, desse jeito não, **então fomos pra negociação e arrumou-se um nome neutro... houve todo um processo de negociação com a população [...] e arrumou-se um nome neutro pra ser diretor ... que não ofendesse nem um lado, nem outro [...]**. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretaria de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou diretamente da formação inicial e continuada dos professores do município, grifo nosso)

Embora o final dessa citação aponte para o não-favorecimento de nenhum dos grupos, o que de fato ocorreu foi o favorecimento do grupo que inclui colonos, Estado Moderno e latifundiários. O que ocorreu porque a busca por um *nome neutro* para a direção da escola veio configurar uma prática cultural produtora do significado de que a gestão escolar e,

conseqüentemente, seu currículo, devam ser concebidos numa perspectiva apolítica, ou seja, de que a educação como um todo e seus currículos em especial sejam ou devam ser neutros.

A defesa dessa neutralidade vem ao encontro da característica marcante da política cultural, defendida pelo grupo posicionado favoravelmente desde a gênese da política de currículo de Ribeirão Cascalheira: uma política de currículo marcada pela racionalidade técnica, pela eficiência e pela disciplinaridade.

Tendo isso em vista, a defesa da neutralidade na política cultural se apresenta como um ponto de travessia entre a política de currículo do período anterior, a do período em pauta e a que caracterizará o próximo período, num movimento cada vez mais amplo e profundo de sua burocratização.

Devido à reforma política ocorrida em nível nacional, a gestão do prefeito eleito pelo *movimento popular* permanece em um mandato duplo na prefeitura do município de Canarana, de 1983 a 1988. Com isso, a Secretaria de Educação Municipal e as coordenações pedagógicas ficaram sob a responsabilidade de pessoas ligadas, direta ou indiretamente, às associações da vida civil locais e/ou à Prelazia, espaços nos quais mantiveram a política cultural já desencadeada no primeiro período. Essas coordenações pedagógicas atuavam mais diretamente no ensino da rede municipal e na formação de professores e, indiretamente, nas campanhas de alfabetização.

Sobre esta última, encontram-se registros da Campanha de Alfabetização de Adultos no Sertão, financiada pelas três prefeituras do *movimento popular*, pelo MOBREAL, pelo MIRAD, pelo INCRA, pelo MEC e por entidades internacionais. (RELATÓRIO DA PRIMEIRA REUNIÃO DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO, Prelazia, 1986)

No que diz respeito à formação de professores, encontram-se registros de cursos de formação continuada e de dois cursos de qualificação profissional: o Logos II e o Projeto Inajá.

A preocupação com a formação dos professores, identificada desde antes da gestão das *prefeituras populares*, teve continuidade com a iniciativa de pessoas ligadas à educação indígena. A iniciativa consistiu em entrar em contato com profissionais da UNICAMP para uma assessoria pedagógica na região, conforme relato que segue:

[...] *eles chegaram à conclusão que existia uma proximidade entre o sertanejo e os povos indígenas na preocupação com a escola, na questão até cultural mesmo de como trazer uma escola mais de acordo com as*

necessidades do povo local e eles conseguiram essa assessoria [...]. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretaria de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

A assessoria foi dada pela UNICAMP às três *prefeituras populares* – Santa Terezinha, São Félix do Araguaia e Ribeirão Cascalheira. Consistiu em um curso de ciência e matemática para populações sertanejas e indígenas, ocorrendo da seguinte forma:

[...] assessores da Unicamp que vinham pra gente fazer propostas em cada uma das áreas [...] era um de cada área [...] as pessoas que trabalhavam nas prefeituras [secretários de educação, seus assessores e coordenadores pedagógicos] participavam desses eventos no sentido de serem multiplicadores. [...] O que a gente aprendia com eles, a gente fazia reuniões pedagógicas, tentava introduzir essas novas metodologias, novas propostas, com os professores da rede municipal. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretaria de educação, nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

Essa política cultural parece não se distanciar daquela que vinha sendo trabalhada anteriormente, numa perspectiva freireana. Isso, porque esses cursos eram trabalhados na perspectiva da etnociência e da etnomatemática⁴², ou seja, também tomavam o universo cultural dos sujeitos da educação como ponto de partida para o ensino e, portanto, como o centro do currículo escolar.

As *novas metodologias* introduzidas pelas reuniões pedagógicas, desencadeadas pela Secretaria de Educação Municipal de Ribeirão Cascalheira, parecem manter a perspectiva freireana no trabalho pedagógico, como se observa no seguinte depoimento:

⁴² A etnociência e a etnomatemática se complementam e se confundem. Consiste em uma teoria do conhecimento e em um programa educacional proposto por Ubiratan D'Ambrósio, na década de 70 do século XX. Enquanto teoria do conhecimento; defende que este é produzido a partir de ações cotidianas, envolvendo *processos de comunicação, de quantificação, de classificação, de comparação, de representações*, situadas em culturas diferentes e em épocas diferentes. Por ter uma abordagem global e crítica de produção do conhecimento, a proposta de programa educacional é de natureza holística e transdisciplinar. Enquanto perspectiva de organização curricular, seu eixo gira em torno da relação entre cognição e cultura, portanto, toma a realidade do conjunto dos alunos como ponto de partida para o ensino. (D'AMBRÓSIO, 2003)

[...] *todo ano a gente fazia, duas vezes, encontro pedagógico e isso fez com que a gente gostasse muito do trabalho da educação, trabalho em sala de aula. A gente aprendia durante uma semana e aplicava isso durante os 5, 6 meses que a gente trabalhava no primeiro bimestre. Em julho, novamente a gente tinha novo encontro pedagógico... Isso fez com que a gente, tanto eu como os companheiros de trabalho, desde 84 até 87, 88 quando a escola fechou, nós fizéssemos esse trabalho constante. (...) As pessoas que nos davam os cursos, assessor pedagógico, secretária de educação, dizia que era muito importante a gente ler Paulo Freire [...] não trabalhei com alfabetização, trabalhei com a 2ª, 3ª e 4ª série... mas o mais importante que a gente procurava seguir era que Paulo Freire procurava trazer a família pra escola, era procurar a conscientização dos pais, dos próprios alunos. Isso a gente tentava e conseguíamos levar os pais pra escola, fazer com que ele participasse das atividades da escola... [...] pra trabalhar baseado em Paulo Freire, trabalhava principalmente a questão da redação... usava muitas vezes a própria história de vida... pedia que os alunos fizessem redação com base na vida deles, no que acontecia e no que poderia acontecer... isso eu fazia e dava bons resultados. Os alunos às vezes faziam redação com base no que eles pensavam. [...] Eu conseguia porque eu trabalhava com a 1ª a 4ª séries e era eu o único professor, então eu tinha tempo disponível... às vezes, por dia, trabalhava só uma disciplina.* (Ex-aluno e professor da rede municipal desde os anos 80)

Ainda sobre a formação de professores, a preocupação inicial estava dirigida para a habilitação de professores leigos, o que aconteceu via Projeto Logos II e Projeto Inajá.

Sobre o primeiro curso, o Logos II, encontram-se os seguintes depoimentos:

[...] *nas tentativas de formação de professores, habilitação, uma chance que apareceu, que não era o ideal, mas apareceu, foi o Logos II, em Cascalheira... [...] A gente tentava, nesses projetos, fazer um **diferencial nos encontros pedagógicos** [...] porque a gente achava que aquele sistema modular era triste demais. As pessoas sentiam muita dificuldade de aprender. Começavam com entusiasmo e logo em seguida se afastavam [...] Nos encontros, a gente fazia tudo aquilo que já fazia antes: pegava grandes temas, organizava dinâmicas, passava o dia inteiro no barracão dos padres fazendo esse encontro [...] discutia a prática pedagógica. Era*

realmente um encontro pedagógico que valia a pena. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretaria de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou diretamente da formação inicial e continuada dos professores do município, grifo nosso)

O curso profissionalizante, o logos II, era um curso técnico, era técnico mesmo, só que a nossa coordenadora, [...] ela conseguiu fazer desta técnica uma mesa redonda... tirar dali assunto para as nossas discussões de dar aulas mesmo [...]. (Ex-aluna, coordenadora pedagógica e professora na rede municipal desde os anos 80, grifo nosso)

Nesse depoimento, sugere-se não só a forma como posseiros e Prelazia permaneceram na política cultural, como também a manutenção de sua prática cultural no contexto da prática da política de currículo; afinal, continuavam a ter influência sobre o trabalho dos professores, orientando-os a trabalhar com temas e com projetos de integração de conhecimentos escolares, influência que pode ser observada em outros depoimentos.

Um professor, ao expor a base de seu trabalho em sala de aula, afirma que sua construção foi basicamente com a formação no magistério [Logos II]. A diretora, [...], ela já tinha essa prática de escola, então ela que instruía... ela foi uma das tutoras do Logos... era ela que orientava a gente em tudo. (Ex-aluno e professor da rede municipal desde a década de 80)

A iniciativa das prefeituras populares em formar professores não se apresenta como algo momentâneo, mas parece situar-se dentro de um amplo projeto político, conforme segue:

Logo depois desse curso [Logos II], rolou o Inajá. [...] Não tinha como não trabalhar a questão da formação de professor porque todo lugar que você ia, se havia um pouquinho de terra e tinha uma boa escola, tinha uma puta resistência [...] uma resistência organizada. [...] O pessoal de Santo Antônio [município] ganhou uma causa de terra na justiça, [...] era uma força, era uma necessidade assim real [...] então a formação dele tinha que ser muito boa, tinha que realmente dar informações teóricas, técnicas, ciências mesmo, que não fosse repetir conhecimentos sabe, aquela história de tem uma aula, você aprende tudo que o professor deu, você faz uma boa prova, passa... Então porque que é assim? Por exemplo, com as ciências sociais, trabalhava a migração, a questão da topografia, da localização, trabalhava a geografia, por que a cidade é daquele jeito e

não de outro [...] a partir daí os cursos nunca mais foram quietos [...] qualquer curso teve uma experiência maior. Enfim, acho que o principal de tudo isso é que todas as áreas de educação são pensadas em cima do local, em cima do regional, em cima da necessidade e nunca vem o projeto pronto de fora, sempre o projeto nasceu ali, diante de uma exigência. (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou, diretamente, da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90, grifo nosso)

Nesse depoimento, mais do que uma explicitação do projeto político onde se situava a formação de professores, tem-se também indicativos da própria política cultural. Percebe-se que a centralidade do currículo na cultura local, defendida por posseiros e Prelazia desde o primeiro período, se mantém e, além disso, não se apresentava numa perspectiva prescritiva, como algo que os professores em formação deveriam fazer com seus alunos, mas a centralidade na cultura local se fazia presente desde o currículo de formação de professores. Assim, a política cultural defendida por posseiros e Prelazia, desde a gênese da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, manteve-se presente como prática cultural no período em pauta.

Nessa mesma perspectiva é que se desenvolveu o Projeto Inajá. Esse curso foi oferecido duas vezes, em duas turmas consecutivas. Institucionalmente, esse Projeto se situava na Coordenadoria de Educação para o Meio Rural, um setor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, mas foi desenvolvido em uma parceria entre diferentes instâncias e instituições:

em 1987, com a mudança do governo estadual, foi possível avançar a discussão e conseguiu-se o apoio do Estado. Foi firmado um convênio entre a Prefeitura Municipal de Santa Terezinha em nome das quatro Prefeituras [Ribeirão Cascalheira, São Félix do Araguaia e Porto Alegre do Norte], a Secretaria Estadual de Educação e a UNICAMP, para darmos início ao PROJETO INAJÁ, em agosto de 1987. (PROJETO INAJÁ, Prelazia, s/d, p. 2)

A realização desse Projeto contou também, segundo fontes orais, com a participação da Prelazia de São Félix do Araguaia, a qual, além de articular, politicamente, as parcerias e

ter co-autoria no Projeto, cedeu espaço para a realização do curso. Quanto a seu corpo docente, eram professores de Mato Grosso do Sul e do Rio Grande do Sul, mas a maioria vinha da UNICAMP.

Os efeitos do Projeto Inajá ilustram as relações entre contexto de influência, do texto e da prática da política de currículo, conforme se visualiza a seguir:

[...] nós sempre tínhamos essas discussões bem acaloradas, as questões de idéias mesmo, e eu sinto assim que aprendi demais com isso; isso veio refleti na minha prática no sentido de estar cobrando as coisas, de estar lutando, vendo a educação não só como a educação em sala de aula [...]. era como se eu tivesse retornado e lembrado de minha educação escolar no início, quando eu era criança, que tinha todas aquelas discussões a respeito da terra [...]. (Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde os anos 80)

pra mim, a base de tudo foi o Inajá... eu fiz pedagogia, mas o que me fez crescer foi o Inajá... o Inajá parece que abriu a mente assim... pra outras coisas, não só pras questões pedagógicas, pra ver a educação com outros olhos. [...] no Inajá a gente trabalhava assim... a questão do dia-a-dia, as questões sociais, a questão da gente trabalhar unido... trabalhar muito com o corpo a corpo com a comunidade, com as vivências da comunidade, a gente fazia trabalho de pesquisa. [...] O retorno pro curso era tudo em base de projeto ... tudo que nós aprendíamos lá, montávamos o projeto, desenvolvíamos o projeto em sala de aula e levávamos o retorno. (Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde o final dos anos 80, grifo nosso)

[...] quando fez o Inajá, você tinha todos os orientadores morando aqui, nos orientavam, então a gente tinha seminários... sempre tinha debates na escola e a gente via que as coisas caminhavam ... a gente conseguia melhores resultados... conseguia trabalhar mais coletivo [...] meu amadurecimento político, ele vai acontecer lá depois do Inajá... não tinha uma visão, digamos, política da educação, não que eu tenha tanto agora, mas eu vejo melhor do que naquela época. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

[...] os resultados já começam a ser reconhecidos internacionalmente. A experiência do Inajá está sendo citada em muitos congressos internacionais de educação. Além desse reconhecimento, existe o fato das crianças estarem demonstrando um aproveitamento bem acima da média registrada nas escolas tradicionais. Segundo os técnicos envolvidos, já se percebe que elas têm um melhor aprendizado quantitativo e qualitativo, em relação aos estudantes de outras escolas da região. [...] Hoje o projeto atinge cerca de 7 mil crianças da região e algumas escolas estaduais já solicitaram os professores do Inajá para prestar assessoria na implantação dessa nova filosofia educacional. (INFORME..., 1991, p.32-33)

O Projeto Inajá parece ter sido interrompido por dois motivos: um relacionado à política da Secretaria Estadual de Educação e outro, às expectativas locais de se realizar a formação de professores em nível de graduação. Os registros e depoimentos seguintes ilustram tais motivos:

[...] O [governador] foi “puxando a corda”, [...] ele desfez a equipe quando estava no último ano do Projeto Inajá. Eu não fui mandada embora da Seduc porque era concursada. [...] o [governador] mudou seis vezes o secretário de educação, [...] o último foi que destruiu assim de uma vez, acabou com a Coordenadoria de Educação para o Meio Rural [...]. (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou diretamente da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90)

[...] *na primeira turma [do Inajá] o pessoal chegou e falou: agora nós queremos 3º grau aqui. [...] O que nós fizemos não deu pra nada, nós queremos continuar estudando [...].* (Ex-professora da região, atuou nos anos 70 e 80; participou, diretamente, da formação inicial e continuada de professores nos anos 70, 80 e 90)

Ao final da primeira turma, na passagem da década de 80 para a de 90, se encontram registros de sistematização da reflexão sobre a luta por educação na região e no município em foco, abordando os efeitos da formação de professores no Projeto Inajá. Essa reflexão sugere uma manutenção da formação de professores como uma arena profícua para a perspectiva de

construção de uma nova hegemonia e também um reconhecimento de que essa formação não é o bastante:

Que prossiga [a luta pela democratização da educação], ocupando espaços mais ou menos institucionalizados, com um projeto de **educação** como está sendo esse de formação de professores. [acrescenta, porém, que] Não adianta só ‘formar’ (fazer um curso, por melhor que ele seja) os professores e largá-los no eito. É preciso dar continuidade política a esse trabalho. (CEDI, 1990, p. 5)

Ainda sobre a sistematização da reflexão, encontram-se registros de uma reunião de equipe; entre seus membros, algumas pessoas diretamente ligadas aos movimentos sociais, à Prelazia e à *gestão popular* dos municípios. Essa equipe avalia a relação entre os avanços políticos e pedagógicos desencadeados pela formação de professores, em especial pelo Projeto Inajá. Essa avaliação reafirma o posicionamento da reflexão anterior e aponta para insatisfações em relação às políticas educacionais e para mudanças das posições dos protagonistas da política de currículo, bem como das arenas de ação dessa política, conforme segue:

A questão é não existir uma política educacional mesmo nas prefeituras populares. Não se investe em educação nem nas prefeituras populares. É preciso vincular base de apoio (que significa alianças) à questão financeira. Sustentação política, quem é essa sustentação: os professores. [...] Quem é o grupo que levaria um novo projeto na região? Tem que ser esse grupo. Porém não se têm prefeituras, nem onde tirar [os recursos financeiros]. (REGISTRO MANUSCRITO..., SMERC, 1990)

Tudo indica que as arenas de ação, bem como a localização dos diferentes atores da política de currículo mudaram muito de lugar nesse período, caracterizando o processo cíclico dessa política frente a seus diferentes contextos. Possesiros e Prelazia tomaram lugar no espaço institucionalizado do Estado e perderam espaço no contexto da prática da política de currículo.

Houve nítida mudança de arena de ação na posição dos diferentes protagonistas da política de currículo no período em pauta. Houve também diversificação desses protagonistas e de suas práticas culturais.

A força política local, com perspectiva de construção de uma nova hegemonia, deslocou-se do âmbito do cotidiano da escola para o âmbito institucionalizado do Estado. Já as forças políticas hegemônicas e distantes se posicionaram de modo mais favorável em relação ao período anterior. Elas ficaram bem posicionadas nas arenas de ação da política de currículo, especialmente no contexto da sua prática.

Há, nesse período, uma simultaneidade da presença dos diferentes atores da política de currículo, caracterizando seu caráter híbrido, bem como as relações de poder oblíquas.

Esse movimento vem dar sustentação à fase seguinte, o terceiro período da política de currículo em Ribeirão Cascalheira. O movimento é no sentido da invisibilidade das identidades culturais dos protagonistas, dificultando, assim, o processo de diferenciação, identificação e defesa das diferentes políticas culturais. Essa invisibilidade, por sua vez, vem sendo proporcionada pelas constantes mudanças de arenas de ação; pelos diferentes posicionamentos, ora favoráveis, ora desfavoráveis dos diferentes grupos; por táticas semelhantes na tomada de poder – via espaço institucional, via mobilização da população, via prática pedagógica –; pela criação de fronteiras e início do distanciamento entre associações da vida civil, Prelazia e escola; e, finalmente, pelos processos abstratos configurados na defesa da neutralidade no campo da educação, construindo o significado de que o currículo escolar é neutro, portanto apolítico.

3 . 3 – Práticas culturais de invisibilidade, hibridismo e dispersão da luta cultural: a ambivalência da condição colonial da política de currículo

Esse período caracteriza-se, não somente com pontos de travessia entendidos como mudanças significativas na política de currículo, mas, especialmente, com aquilo que permanece dos períodos anteriores, nas possíveis rearticulações de uma desarticulação, na combinação de elementos já existentes e emergentes, muitas vezes, perfeitamente entrosados.

Uma das permanências consiste no quadro desfavorável da educação pública, na insuficiência da escolarização das pessoas da região e, em decorrência, na insatisfação e na luta dos atores, desfavoravelmente posicionados na política de currículo, para terem acesso à escola, num esforço para se criar condições mínimas para sua luta cultural.

Outra permanência configura-se na rearticulação do posicionamento dos diferentes protagonistas da política de currículo no espaço institucionalizado do Estado. Nessa rearticulação, ocorre a permanência dos protagonistas da política de currículo, agora, porém, com suas identidades diluídas, conseqüentemente, bem menos visíveis.

Entretanto, no conjunto dessas permanências e rearticulações, o que se apresenta de modo significativo constitui-se por aprofundamento da “neutralidade” da política de currículo; constantes mudanças das arenas de ação de seus protagonistas; suas mudanças de posicionamentos; e as distâncias e fronteiras edificadas entre associações da vida civil, escola, Prelazia e Estado, restritivamente considerado.

De modo ambivalente, ao mesmo tempo em que permanece, por constantes rearticulações, uma política cultural despotencializadora de novas hegemonias na política de currículo, também permanece e se rearticula, embora não na mesma proporção, uma política cultural potencializadora de novas hegemonias na mesma política, especialmente pela via da disseminação cultural.

Esse período apresenta, assim, uma complexificação das relações de poder e, logo, uma complexificação do ciclo da política de currículo: enredamento das relações entre os diferentes protagonistas e entre os diferentes textos/contextos dessa política.

3.3.1 – Estado e mudanças nas arenas de ação: a permanência de práticas culturais potencializadoras

Retomando outra questão que permanece dos períodos anteriores e caracteriza o período abordado neste momento, destaca-se a insuficiência da escolarização. Sobre esta, se encontram manifestações de insatisfação por parte dos diferentes protagonistas da política de currículo.

Uma primeira manifestação consta em um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, elaborado pela Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora da Assunção, pela Associação de Ação Comunitária, pela Associação de Desenvolvimento Social de Ribeirão Cascalheira e pela Associação Terra Viva de Agricultura Alternativa. É um documento datado de 1992, e seus sujeitos identificam-se, historicamente, com posseiros e Prelazia. Neste documento, após informar, com base nos dados do IBGE referentes ao ano de 1991, que o município de Ribeirão Cascalheira possui uma população de 8.635 habitantes na zona urbana e 5.022 habitantes no meio rural, as associações reafirmam a luta por educação, denunciam a falta de escolas e justificam o Projeto da seguinte forma:

Outra luta constante tem sido aquela pela Educação. Hoje o município conta com uma escola estadual de primeiro e segundo graus, uma escola rural de 5^a a 8^a série, mantida por uma Associação conveniada com o Estado e dezenas de escolas multisseriadas de 1^a a 4^a série, situadas nos diversos núcleos do sertão [zona rural], mantidas pela Prefeitura. [...] **Faltam recursos humanos, materiais e financeiros e não há uma proposta político-pedagógica que atenda aos interesses dos trabalhadores.** A maior parte deles não teve chances de estudar e hoje luta por escolas que, pelo menos, atendam aos seus filhos. Aqueles que participam dos movimentos populares [...], acabam sempre se deparando com o problema da leitura e da escrita. Mesmo os que se destacam, no decorrer da luta, [...] ao assumirem cargos nestas organizações, muitas vezes sentem uma certa frustração e até uma sensação de inferioridade ou incapacidade diante dos ‘mais letrados’. (PROJETO..., SMERC, 1992, p. 2, grifo nosso)

Outra manifestação de insatisfação ocorre por parte da Secretaria de Educação Municipal, quando o secretário desta pasta declara dados sobre a rede de ensino do município:

entre 01.09.91 e 01.07.92, foram matriculados 1.503 alunos na rede pública municipal de ensino, com idade entre 06 e 16 anos. No momento conta com 2.089 alunos devido ao aumento da população. Existem 4 escolas municipais na zona urbana e 32 na zona rural, [...] porém, temos regiões onde existem alunos fora da escola, devido à falta de prédios escolares ou à distância dos mesmos. (DECLARAÇÃO..., SMERC, 1991)

A insatisfação parece perdurar durante todo esse período e não só no que diz respeito ao atendimento da demanda, mas às condições internas da escola e às próprias condições de trabalho dos docentes.

Uma diretora solicita giz escolar para consumo dos professores em sala de aula, pois não há giz na escola, e outra comunica: *estamos com os serviços parados na secretaria por falta de material.* [...] *o trabalho dos professores está se tornando cada dia mais difícil devido à escassez do material.* (COMUNICADO..., SMERC, 1995)

No que diz respeito aos professores, encontram-se registros de insatisfação com o que percebem e também por sequer perceberem seus salários em dia. Reclamam enquanto categoria:

[...] para ensinar a cidadania o Professor tem de ser tratado como cidadão. O que não acontece na maioria das Prefeituras e Estados que chegam ao final do exercício sem conseguir, por falta de projetos, gastar toda a verba que, por lei, são obrigados a empregar na educação. Por outro lado, professores sobrevivem no limite da miséria [...]. (SINTEP, 1995)

Protestam, ainda, por meio da administração das escolas, quando, motivados pelo atraso de pagamento, informam decisão do corpo docente: *atividades ocorridas no mês: [...] as atividades na escola ocorreram um pouco tensas, uma vez que os professores resolveram segurar os resultados finais dos alunos [...].* (RELATÓRIO..., SMERC, 1997)

Em uma ata do Conselho Municipal de Educação, os professores presentes informam que estão com três meses de salário do ano de 1996 sem receber e, no ano subsequente, a situação é a seguinte:

[...] a Secretária informa que no mês de setembro tudo correu bem e a secretaria conseguiu administrar os vinte e cinco por cento que coube à Educação, entretanto no mês de outubro, apesar de ter sido a maior receita do ano, até agora, ainda não foi paga nem a folha de funcionários. (SMERC, 1997, f. 5)

As insatisfações, em conjunto, indicam a manutenção da precariedade no atendimento da demanda por educação escolar. Isso vem favorecer os grupos hegemônicos, porque os grupos desfavoravelmente posicionados sequer têm a condição mínima para travar sua luta cultural: o acesso à educação escolar.

Daquilo que se percebe nesta pesquisa, os grupos hegemônicos assim se mantêm devido à posição favorável que têm ocupado no Estado. Afinal, este tem sido o grande mantenedor da educação escolar pública, a possibilidade de os grupos, desfavoravelmente posicionados, travarem sua luta cultural.

No que diz respeito ao espaço institucionalizado do Estado, há, na passagem do período anterior para este, uma rearticulação dos grupos hegemônicos para se manterem como

tal. Os latifundiários e aqueles que com eles se identificam encontraram espaço em partidos políticos, como o PL e o PFL. Esses partidos passaram a ocupar a administração de alguns municípios na região, e o PMDB movimentou-se mais para a situação, para acordos com os grupos hegemônicos. Paralelo a isso, conforme depoimento dos entrevistados, muitos militantes ligados às associações da vida civil, de um modo geral, se deslocam do PMDB para o PT – Partido dos Trabalhadores –, cindindo a força política do *movimento popular* e das referidas associações.

Esse quadro não se alterou durante todo o terceiro período, conforme ilustra o seguinte registro:

[...] **a região encontra-se num grande isolamento interno. Cada município percorre seu caminho, desarticulada e isoladamente.** A história mostra que todas as vezes que nos unimos, enquanto região, conseguimos desenvolver projetos que alcançaram bons resultados. Foi assim com o I Curso de Formação para Professores Leigos, no início dos anos 80; o Projeto Inajá, em 86; o Campus da UNEMAT, em 91 e o Projeto Inajá II, em 94. (SMERC, 1997, grifo nosso)

No relatório de uma Associação que, segundo uns dos entrevistados, *agilizava muitas coisas na região* (Coordenadora pedagógica e professora na rede municipal a partir da década de 90), encontra-se o relato de uma avaliação em nível regional, feita por membros dessa Associação. Nela, faz-se referência à mudança de conjuntura e à *vinda de ‘chumbo grosso’*. Faz-se referência também à situação política no governo estadual (PMDB). Sobre isso, reconhece-se que, no início desse governo, houve espaço para a influência de pessoas ligadas aos *movimentos populares*. No entanto, admite-se que, ao final do mesmo governo, predominou o controle *da direita*. Avalia-se, ainda, que, a partir de 1988, *a direita* retomou, não só as prefeituras como também câmaras e organizações civis. Nesse contexto, há um reconhecimento de que *a direita* tem se fortalecido na região e os *movimentos populares* que apresentaram um crescimento no passado, em especial no que diz respeito à luta por educação, apresentam um decréscimo atual, devido à desarticulação das associações da vida civil e ao fracionamento partidário. (ESTATUTO..., Prelazia, s/d, p. 6-7)

Com a complexificação da função e da organização do Estado Moderno, característico desse período, as associações da vida civil passaram a não se relacionar mais diretamente com ele, havendo uma mediação por parte dos partidos políticos. Isso colocou a Prelazia, conforme

relato de um dos entrevistados, em posição delicada, uma vez que seus fiéis eram filiados, não só ao PT mas a outros diferentes partidos, isso parece ter levado a Prelazia, dentre outros motivos, a se distanciar, formalmente, da participação direta das eleições e gestões municipais. Associado a esse motivo, encontra-se, ainda, a questão de reestruturação interna da própria identidade da Prelazia, conforme já observado em seção específica deste assunto.

Além do mais, os efeitos da repressão e dos conflitos políticos começam a apresentar quadros, como os que seguem:

[...] *aqui tinha política, era um problema... quem é da “baluada” gosta, aceita, mas quem não é... eu mesmo não gosto, sou de bem, eu não gosto de coisa fora do rumo... eu até fiquei com medo, é que mataram padre, mataram polícia por causa de política... eu fiquei com medo, eu digo: vou sair dessa.* (Ex-professora da rede municipal, trabalhou entre final dos anos 70 e início dos anos 80, grifo nosso)

Esse distanciamento de posseiros e Prelazia se mantém durante todo o período em pauta, conforme ilustra um relatório da Equipe Pastoral de Ribeirão Cascalheira, ao avaliar o trabalho durante o ano de 1997. Essa equipe afirma que, para o referido ano, a Assembléia das Comunidades, dentre suas ações, deu prioridade à pastoral sócio-política. No entanto, a mesma equipe reconhece que esse trabalho deixou a desejar: *foi uma prioridade não trabalhada no regional. Não tivemos possibilidades de uma formação sócio-política. O movimento popular está fraco e desarticulado, falta compromisso e consciência.* (RELATÓRIO DA ASSEMBLÉIA DAS COMUNIDADES, 1997, p. 3)

Em suma, nota-se uma perda de espaço de posseiros e Prelazia no contexto de influência da política de currículo, o que se mostra significativo para caracterização do processo da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, porque ambos constituem o grupo protagonista da política de currículo, com perspectiva de construção de uma nova hegemonia. Esse grupo perde lugar, em específico, no espaço do Estado, restritivamente considerado.

Muito embora a existência dessa perda, isso não significa que ela tenha ocorrido sem conflitos, nem, muito menos, que tenha havido uma ausência desses protagonistas na política de currículo local.

Um conflito ilustrativo é aquele que ocorre em torno da Secretaria de Educação do Município de Ribeirão Cascalheira.

Nas eleições municipais de 1996, as pessoas que estavam envolvidas nos *movimentos populares* e na militância, no interior das associações da vida civil, já haviam-se filiado ao PMDB ou ao PT. Devido à identidade construída nos períodos anteriores, estes dois partidos se coligaram para concorrer à prefeitura de Ribeirão Cascalheira, resultando na eleição do candidato a prefeito pelo PMDB. Com isso, o PT assumiu a pasta da Secretaria de Educação, conforme relato de um dos entrevistados:

A [professora], na época de Secretária... ficou só um ano e seis meses, de janeiro de 1997 a junho de 1998. [...] Era acordo político partidário, quando ganharam as eleições... a Secretaria de Educação ficou para o PT. A [professora], como era filiada ao PT, assumiu essa Secretaria. (Ex-aluno e técnico administrativo da SMERC desde os anos 80)

A pessoa que assumiu a Secretaria de Educação era professora e tinha uma história de militância ligada aos posseiros e à Prelazia. Em função disso, ela deu continuidade às ações relacionadas à formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Conseqüentemente, deu continuidade à manutenção de uma política cultural com perspectiva de construção de uma nova hegemonia, conforme já identificado nos períodos anteriores a este.

A manutenção dessa perspectiva pode ser ilustrada com o depoimento de um dos entrevistados sobre o trabalho que foi desenvolvido em sua gestão:

quando [a professora] assumiu a Secretaria de Educação, ela fazia encontros mensais, ela queria organizar uma proposta pedagógica... nós trabalhamos no planejamento com os professores, era projeto ou temas geradores. [...] Eles mostravam o que deu certo naquele mês... não eram todos os professores, eram alguns, ia revezando de modo que todos pudessem participar. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal a partir dos anos 90)

Pode ser ilustrada, ainda, com registros encontrados em um documentário, que resultou de um projeto desenvolvido por professores de Ribeirão Cascalheira, em um encontro pedagógico promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município: *é a história de um trabalho coletivo, que revela o esforço da Secretaria Municipal de Educação de*

Ribeirão/Cascalheira e dos professores municipais em construir uma escola colada à realidade de suas crianças. (CRIANÇAS ..., SMERC, 1997, p. 3)

No entanto, conforme sugere um dos depoimentos anteriormente exposto, essa perspectiva de política de currículo na Secretaria de Educação teve duração de apenas um ano e meio. Naquele momento, a luta cultural encontrava-se mediada pela própria gestão dos recursos financeiros destinados à educação. Conforme um dos entrevistados, a secretária de educação *tinha uma linha de trabalho totalmente diferente do prefeito, o prefeito também não concordava com as idéias dela, então ele dispensou ela.* (Ex-aluno e técnico administrativo da SMERC desde os anos 80)

Outros depoimentos explicitam, ainda mais, o conflito ocorrido:

Foi bem na época que começou o Fundef, ela não assinava pra qualquer saída de dinheiro... os cheques ela tinha que assinar... e ela não assinava o cheque por qualquer coisa... muitas vezes queriam que ela assinasse o cheque sem falar pra onde ia, ela não assinava. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal a partir dos anos 90)

[...] 97, 98, era ela que estava administrando os recursos do FUNDEF e o prefeito queria influenciar... como ela não aceitava, ele mandou ela embora. [...] Assim, vários projetos que já tinham começado foram por água abaixo... parou os encontros, a formação continuada dos professores “foi pro espaço”, ninguém mais fez os cursos e quando tinha era uma coisa que nada tinha a ver com a nossa realidade. (Ex-aluna, coordenadora pedagógica e professora desde os anos 80)

Nesse sentido, pode-se dizer que posseiros e Prelazia, como grupo protagonista da política de currículo, lutaram para manter o espaço anteriormente construído no Estado, restritivamente considerado. Embora não tenham obtido o sucesso pretendido nessa arena de ação, esses atores continuaram a luta por meio de deslocamentos para outras arenas, ou seja, eles perderam uma arena de ação no contexto de influência, mas se mantiveram nesse mesmo contexto, porém em outros espaços: na formação de professores e, relacionado a este, no espaço dos encontros científicos da educação. Essa presença foi mediada pela Prelazia e por associações da vida civil. Com isso, tais protagonistas se mantiveram, também, nos contextos do texto e da prática da política de currículo.

Nessa perspectiva, o lugar de posseiros e Prelazia pode ser visualizado sob vários ângulos.

Em um projeto da Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora da Assunção, encontram-se indícios da manutenção da luta cultural dos protagonistas referidos. Essa associação resgata a memória das lutas anteriores e expressa, especialmente, através dos objetivos, uma identidade com a construção, já desencadeada no primeiro período, de uma política de currículo na perspectiva de uma nova hegemonia:

Acreditamos que, **pelos experiências já vivenciadas na região**, este projeto venha ao encontro das necessidades e possibilidades das organizações populares. [tendo por objetivo] [...] **capacitá-los para ler e escrever conscientemente; desenvolver senso crítico e consciência política**; formar lideranças e incentivar o respeito mútuo, a solidariedade e o trabalho em grupo. (PROJETO..., SMERC, 1992, p. 2-3, grifo nosso)

No que diz respeito à formação de professores, o Logos II e o Projeto Inajá, ambos formando professores em nível de magistério de 2º grau, tiveram duas edições, uma no período anterior e outra neste. Tais cursos tiveram a influência direta de pessoas ligadas aos posseiros e à Prelazia; além disso, a luta cultural conjunta desses dois protagonistas desencadeou a criação de cursos de formação de professores em nível de graduação, conforme registros encontrados nos arquivos da Prelazia:

Há possibilidade de instalação de pólo de extensão ou outra forma de presença de instituições de ensino superior na região; há iniciativas já sendo articuladas nesse sentido, geralmente ligadas a projetos de implantação de ‘um curso superior de férias’ [...]. (CEDI, 1990, p. 3)

Embora o curso não tenha sido realizado em Ribeirão Cascalheira, e este município não tenha efetuado o convênio, o curso de licenciatura em nível de 3º grau aconteceu, e a participação dos professores do referido município ocorreu de modo indireto, por vagas disponibilizadas por outro município da região, conforme segue:

[...] *na primeira turma das parceladas, a prefeitura não quis assinar o convênio, achou que não era necessário... não quis assinar o convênio,*

ficou de fora... e o município de Porto Alegre do Norte cedeu 4 (quatro) vagas pra Ribeirão Cascalheira, por acordos pessoais [...]. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretária de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

Observa-se que, não só a participação de professores do município de Ribeirão Cascalheira mas também a própria realização do curso dependeu dos compromissos políticos assumidos por pessoas que se identificavam com a luta por educação na região. Isso se apresenta como indícios do processo de significação pelo qual passa a luta cultural, fato que pode ser observado, a modo de exemplo, no relato de um dos entrevistados, em relação ao reitor de uma universidade: *[o professor] era reitor quando se criou o projeto das parceladas pra região e se apaixonou pela região, por isso investiu tanto, fez tanta questão, tomou uma decisão política mesmo pra Universidade chegar lá.* (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretária de educação, atuou nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município).

A oferta do referido curso resultou da reivindicação inicial da primeira turma que fez o Curso Inajá I. Com essa reivindicação, a turma pretendia dar continuidade a sua formação. Essa oferta resultou, ainda, de uma luta regional por educação, levada a efeito por prefeituras que se identificavam politicamente. Essa parceria entre municípios pode ser observada em um ofício do Presidente do Centro de Ensino Superior de Cáceres às Câmaras Municipais integrantes do Núcleo de Apoio Didático Pedagógico do Médio Araguaia. O remetente desse ofício envia Minuta de Convênio para os municípios examinarem, aprovarem e assinarem e informa que encaminhará às Câmaras o relatório do I Seminário de Expansão do Ensino Público Estadual, em que foi aprovada a criação do Núcleo de Apoio Didático Pedagógico do Médio Araguaia. Esse Núcleo, segundo o conteúdo do ofício, teria a função de operacionalizar os cursos de licenciatura parcelada, com previsão de oferta da primeira turma para o início de 1992. (UNEMAT, 1991)

Destaca-se que a realização do I Seminário de Expansão do Ensino Público Estadual foi desencadeada pela Secretaria de Educação de Ribeirão Cascalheira, na gestão ligada ao *movimento popular*, em parceria com aquelas prefeituras da região que também se identificavam com o movimento. O Seminário foi decisivo na criação dos cursos de

licenciatura e, a partir dele, se instalou o Fórum Regional de Educação do Araguaia e a Mostra de Educação do Araguaia:

Criou-se pra ter um intercâmbio entre todos esses municípios, de Cascasheira aqui pra baixo. [...] O objetivo era o Secretário com seus assessores, com professores, discutir os problemas, levantar soluções a partir desses problemas. [...] A primeira Mostra a [professora] ainda era secretária, nós ajudamos a organizar a Mostra lá em São Félix. [...] Cada ano num município. [...] sempre tratávamos temas polêmicos [...] lá também foram pensadas metas pra educação, lá [em São Félix do Araguaia] tem todo apoio da Prelazia. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal a partir dos anos 90)

O I Fórum e a I Mostra foram realizadas em 1998, ocorrendo até os dias atuais. Em um boletim, editado pela Secretaria de Educação de São Félix do Araguaia, encontra-se o registro de que a III Mostra de Educação do Araguaia será *um espaço onde cada município poderá expor as experiências educacionais desenvolvidas neste final de século e que servirá para que se possa socializar soluções e problemas entre os educadores presentes.* (BOLETIM TYBYSIRÁ, 1999, p. 5)

Pode-se dizer que a criação do Fórum se mostra significativa, porque ilustra, não só a compreensão de como o local, embora situado no global, não pertence a ele; ilustra uma forma de como o local se dissemina para o global: a criação do Fórum se constitui na criação de uma arena de ação na luta cultural de posseiros e Prelazia, e uma arena forte, porque cria um espaço, não só de manutenção da luta mas de sua ampliação para outros espaços e outros protagonistas.

Com a existência do Fórum e a presença de pessoas ligadas a posseiros e Prelazia nos cursos de formação de professores, a perspectiva pedagógica identificada desde o primeiro período, também se mantém no período em pauta, configurando a presença desses atores no contexto da prática da política de currículo, bem como a inter-relação entre esse contexto e o contexto de influência. Essa presença e as inter-relações podem ser visualizadas nos seguintes depoimentos:

[...] comecei a fazer o 2º grau, o magistério, através do Logos II. Devido ao trabalho que a assessora pedagógica fazia, os módulos que a gente

estudava eram muito ricos em didática. Inclusive, grande parte destes conteúdos dos módulos era didática: didática de português, didática da geografia... todas as didáticas muito importantes... e isso fazia com que a gente se motivasse cada vez mais. (Ex-aluno e professor da rede municipal desde os anos 90)

[...] foi no curso de magistério [Inajá II]. A partir daí que começou a questão mesmo da gente estar lutando por uma educação melhor, porque naquela época só lutava os professores mais velhos, que já tinham um certo tempo de casa, que foi professor na década de 70, na década de 80, que tinham um conhecimento mais amplo. Foi por aí que eu comecei a me interessar assim pelas questões educacionais como um todo. Em 1996, eu já fui fazendo um processo de reflexão, eu era muito “piniquenta”, até hoje, acho que vou morrer “piniquenta”. Em 1997 eu trabalhava na rede municipal e na rede estadual e comecei... entrei pro SINTEP [Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso].[...] Antes eu tinha horror de sindicato... eu tinha uma visão distorcida de sindicato... pra mim que era bagunceiro, desordeiro...[a depoente é filha de uma pessoa que, na década de 80, fazia parte do grupo que se opunha aos posseiros e Prelazia]. (Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde os anos 80)

No Inajá eu tinha uma disciplina onde cada cursista relatava os problemas da região, então cada cursista teve que fazer um trabalho levantando algum problema na região e apontando soluções. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal a partir dos anos 90)

Do Inajá, eu acho que essa questão pedagógica melhorou muito, a lida com as crianças na escola, a coragem de fazer uma coisa diferente que não fosse o que tá no livro. O Inajá tem uma coisa grande que a parcelada retoma, que é do contexto local, que o conteúdo de estudo tá no mundo, não tá só nos livros. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretária de educação, nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

Algo que também anuncia a perspectiva pedagógica desenvolvida a partir do Projeto Inajá é parte de um texto produzido por formandos do referido curso: *antes era só ler escrever e contar. Hoje, a gente observa a natureza, cada coisa de seu lugar.* (Epígrafe do Relatório do Projeto Inajá I, de autoria de Nair Barbosa e Raimunda Loureiro, s/d)

Além dos efeitos na visão de mundo, de si mesmo, nos compromissos políticos da categoria e na prática pedagógica, a perspectiva da política cultural de posseiros e Prelazia, presentes no contexto de influência e da prática da política de currículo, ainda pode ser visualizada pela permanência da Cartilha Estou Lendo nas escolas, uma década após ela ter sido editada:

Eu comecei a trabalhar em 93... comecei com alfabetização, com turmas de primeira série e a gente pegava muito material variado... a gente descobriu que na escola ainda tinha dessas cartilhas [Cartilha Estou Lendo], eu não me lembro o nome mais [...]. (Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde os anos 80)

Hoje, a gente aproveita alguma coisa dela [Cartilha]. Há uns dois anos a gente tem tirado ela da gaveta, levado pros planejamentos... não todo mundo, mas alguns professores. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

***não trabalhei com ela** [Cartilha Estou Lendo] **mas li várias vezes**, ela era integrada, português, matemática, ciências, estudos sociais... mas trabalhando mais a questão da leitura [...].* (Ex-aluno e professor da rede municipal desde os anos 80, grifo nosso)

Em suma, observa-se que, por outras e novas arenas de ação – muitas vezes criadas por eles mesmos –, posseiros e Prelazia permaneceram como protagonistas da política de currículo nesse período. E o que parece mais importante, mantiveram-se como protagonistas de uma política de currículo, com perspectiva de construção de novas hegemonias.

A presença desses protagonistas no Estado, amplamente considerado, parece decisiva para a referida permanência.

3.3.2 – Estado, burocracia, racionalidade técnica, construtivismo e multiplicidade de ações: práticas culturais de invisibilidade da política de currículo

Paralelamente às questões já apresentadas até o momento, as quais caracterizam esse período da política de currículo, há, compondo o conjunto de permanências e rearticulações, um corolário da força de colonos, latifundiários e Estado ditador nas relações de poder de um modo geral e na política cultural de modo específico. Essa força configura-se no aprofundamento da “neutralidade” do currículo, marcando, destarte, o ponto nodal de travessia do período anterior para este.

Antes mesmo de apresentar a posição desses atores na política cultural, torna-se necessário observar que, nesse período, esses protagonistas da política de currículo, que vêm compor o grupo hegemônico, não podem mais ser considerados, separadamente, em suas especificidades culturais e, muito menos, como um grupo coeso. Isso, porque suas identidades se encontram diluídas e as relações de poder não tão polarizadas entre posseiros e Prelazia, de um lado, e latifundiários, colonos e Estado, de outro.

Manter a perspectiva de especificidade cultural e coesão grupal seria teoricamente incorreto, em especial, com os colonos, porque, com o cumprimento da sua função histórica de desestabilizar o conflito entre posseiros e latifundiários, com a chegada de migrantes de diferentes regiões do Brasil no local e com o aprofundamento das relações de produção capitalista, sua identidade cultural se dilui e sua condição de governado se aprofunda.

Isso ocorre em um contexto em que a complexa organização do Estado Moderno dilata as arenas de ação da política de currículo, multiplicando, assim, os espaços possíveis para se travar a luta cultural. Dilata, igualmente, as fronteiras entre elas. Desse modo, identidades relacionadas a posseiros, Prelazia, Colonos e latifundiários ocupam espaços de modo concomitante no Estado amplamente concebido. Os espaços, tradicionalmente, considerados como instâncias oficiais do Estado, tais como sistema de ensino, gestão da educação, administrações municipais e estaduais etc.; e os situados do lado de fora do Estado, como associações da vida civil, escolas, universidades, Igreja, sindicatos, partidos políticos etc., os quais também se encontram nesse Estado.

Embora todas essas arenas da política cultural estejam dentro da estrutura estatal, não pertence, necessariamente, aos grupos hegemônicos. Com isso, no período em pauta, o mais importante para se visualizar os conflitos culturais e, portanto, a política de currículo que o caracteriza, não é dirigir a atenção para a identificação dos atores das políticas de currículo, mas sim, para as lógicas que os atores já construíram e que passaram a constituir a política de

currículo, para os aspectos que as aproximam, as distanciam e as diferenciam, tudo isso, com o propósito de identificar, em especial, aquela lógica que mantém a perspectiva de construção de novas hegemonias.

Assim, observa-se que uma das principais características desse período é o aprofundamento da “neutralidade” da política de currículo. Essa parece ter sido produzida por três vias: pela formação profissional, forma de organização do trabalho e de contratação dos professores; pela burocratização das relações entre os diferentes atores e em relação aos diferentes contextos da política de currículo; pela multiplicidade de intervenções, ações e programas nos currículos; e pela significativa alteração na concepção e organização do conhecimento a ser trabalhado nas escolas.

Sobre a formação e contratação dos professores, houve um movimento no sentido de maior qualificação profissional e uma passagem da contratação por afinidades políticas, para uma contratação por concurso público.

Desde o primeiro período, registram-se ações no sentido de criar cursos para qualificar os professores. Primeiro, por iniciativa da Prelazia, em articulação com a Secretaria de Estado de Educação e a UNICAMP; depois, no segundo período, as gestões municipais ligadas ao *movimento popular* na região dão continuidade a essa iniciativa, mantendo as articulações com a Secretaria de Estado de Educação e com a UNICAMP. Já no referente período, parece ter havido, sob pressão do grupo que visa à construção de novas hegemonias, a manutenção de uma política de formação dos professores por parte do município, agora com universidades situadas no próprio Estado de Mato Grosso – UNEMAT e UFMT.

Encontram-se, desde 1993, registros de decisões nesse sentido. Em um ofício desse mesmo ano, a Superintendência Regional comunicava ao Secretário de Educação Municipal de Ribeirão Cascalheira que haveria uma reunião com todos os municípios da região, com o propósito de discutir questões administrativas e pedagógicas na execução do projeto de um curso de Licenciatura Parcelada, a ser ofertado pela UNEMAT.

Em meados da mesma década, inicia-se também uma articulação dos secretários de educação de municípios desta região com a UFMT, resultando na oferta de cinco turmas de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade parcelada, curso desenvolvido em um município-pólo do convênio, Canarana. Tais turmas tiveram início mais ao final desse período.

Torna-se necessário destacar que estas decisões em torno da formação de professores resultam da intervenção de diferentes atores, em especial da luta cultural do grupo com

possibilidades de construção de novas hegemonias, tal como sugerido por um dos entrevistados:

[...] *eles [Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação] mostram que aplicaram, que eles investiram muito na educação, mas só que agora vamos voltar lá atrás: pra nós termos acesso a esses cursos, nós tivemos que brigar muito, nós tivemos que buscar lei onde nos amparar porque nós tínhamos direito devido ao FUNDEF. Inclusive, os primeiros contatos que foram feitos com todos esses cursos, foi a [secretária de educação do PT] que fez os contatos. Teve duas reuniões desses contatos que ela não pode ir, ela me mandou, eu fui representando ela nessas reuniões [...] ela começou a investir na formação que seria os cursos de licenciatura... quando ela saiu, eu fui uma das pessoas que comprei essa briga. Que fui atrás da lei, marcávamos reunião com os professores. [...] para entrar nesses cursos aí, ninguém lembra, ninguém vê como foi, mas foi uma luta, tudo foi conseguido através de luta [...]. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal a partir dos anos 90)*

Paralelo a esse processo de qualificação profissional dos professores, houve também uma luta para que a categoria saísse da vulnerabilidade em que se encontravam. Em termos profissionais, a cada mudança de grupo nas gestões municipais, os professores eram contratados ou demitidos. Em termos pedagógicos, investia-se na formação de uma parcela dos docentes e não havia um retorno satisfatório no contexto da prática da política de currículo, uma vez que, a cada mudança na gestão municipal, o grupo, pedagogicamente preparado, saía e entrava outro, muitas vezes, menos qualificado.

Essa luta culmina, em 1993, com a seguinte declaração do Prefeito de Ribeirão Cascalheira: *a PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA admite professores para o quadro do magistério somente mediante Concurso público.*

De modo intrigante, porém, não sem sentido, depoimentos de entrevistados apontam para o questionamento de um avanço proporcional entre melhoria da carreira, melhoria na qualificação profissional do corpo docente e realização de uma política de currículo, na perspectiva de construção de novas hegemonias:

hoje nós temos 99,75% da turma de professores graduada... o que acontece, em vez de eu ver uma educação melhor, eu vejo ela pior. [...] é tanta coisa que aparece aí... os profissionais, quanto mais estudaram, mais estão sendo cobrados e menos vontade de fazer eles têm. Eu falo isso porque eu participo da contagem de pontos, eu participo da atribuição de aula... o que acontece, são pessoas que estão superlotadas... não têm tempo nem condições de fazer um bom trabalho. (Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde os anos 80)

[...] nós tivemos professores daquela época que eram pessoas que lutavam pela educação com todas as forças e que hoje permanece na educação mas não participa da luta mais [...]. (Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde os anos 80)

[...] o currículo da escola era muito voltado pras lutas da comunidade [década de 70 e 80] porque a escola sempre foi o centro de tudo... até hoje acho que na zona rural é assim, a escola sedia os acontecimentos locais. Isso vai mudando com o tempo, e hoje em dia, por exemplo, se você pega Cascalheira, a escola é mais uma das instituições, mas ela não é considerada 'a instituição' local. Isso dá uma questão de participação aos professores. Da questão dos professores serem escolhidos como aqueles que têm formação. Eu acho que nós mesmos, querendo contribuir com o professor no sentido da habilitação, da formação legal, da formação institucional, a gente acabou colocando esse professor num lugar muito mais profissional que tirou ele um pouco dessa intimidade, dessa relação de igual pra igual com a comunidade. O profissional acaba dando um outro local ao professor, um outro status e aí nós vamos ter um outro nível de inserção dessa escola nos programas da comunidade [...] uma coisa é você está estudando numa escola e todos os professores participarem da luta pela terra, todos os professores terem, com isso, uma grande preocupação que o aluno entenda as relações sociais [...] e aí quando você tem um professor descolado dessas lutas, um professor que se considera profissional da educação [...] isso muda inclusive a relação com aquele que se ensina. [...] É uma história que as pessoas assumem e que eu acho que dá a elas um determinado lugar na escola, na sociedade, na vida e hoje com esse deslocamento do lugar do professor, essa história é uma história

diferenciada [...] [hoje se tem] professores mais habilitados que engajados. (Ex-professora da rede municipal, atuou nos anos 80 e 90; ex-secretária de educação, nas décadas de 80 e 90; participou, diretamente, da formação inicial e continuada dos professores do município)

Esse distanciamento dos docentes em relação ao enfrentamento do conflito cultural parece estar sendo produzido pela forma de organização do trabalho docente, por uma possível “neutralidade” dos currículos dos cursos de formação de professores e pelas próprias relações, estabelecidas naquele momento, entre os diferentes contextos da política de currículo, bem como da organização curricular implicada em tais relações.

No que diz respeito à organização do trabalho docente, encontram-se indícios de intensificação e divisão do trabalho, ambos concorrendo para uma prática cultural, que impinge um significado de “neutralidade” ao contexto da prática da política de currículo.

Os indícios de intensificação do trabalho e suas implicações podem ser visualizados como segue:

[...] com o [prefeito eleito pelos posseiros] tinha a preocupação de planejar, de estudar, preparar material. Agora não tem isso. Hoje a jornada é de 25 horas semanais, então não tem muito essa preocupação de estar levando um trabalho coletivo, de estar lá na escola todo dia, discutindo, nem que seja duas, três horas... só vai discutir o que está no material [textos de estudo]. Naquela época a gente tinha 40 horas, hoje nós temos 25 horas, então o que você faz com uma hora de escola? Como que vai exigir que o professor saia da casa dele pra ficar uma hora na escola? Com uma hora não é possível dele fazer nada. (Coordenadora pedagógica do município, ex-aluna e professora da rede municipal desde os anos 80)

nosso sistema de trabalho era assim, unido, tinha associação de pais, mestre, os alunos, trabalho diferenciado. Hoje em dia o trabalho, até dentro da própria instituição, é diferente. Uma que há mudança constantemente... os professores... você não tem mais uma equipe unida, que faça um trabalho bom... e a educação, ao meu ver, está a cada dia pior em questão de aprendizagem. Hoje a preocupação é tirar o índice de analfabetismo, mas não é com a qualidade de ensino. (Ex-aluno e professor da rede municipal desde os anos 80)

Hoje eu estou trabalhando com professores do sertão, com eles a gente tem mais uma abertura pra esse tipo de trabalho [trabalho coletivo e discussões pedagógicas]. É diferente da cidade. Eu tenho uma colega que trabalha com professores da cidade e é muito difícil fazer isso. Quando você chama: vamos sentar e estudar tal coisa, assim um tema que vai estar auxiliando no crescimento profissional, mesmo questão da experiência. Um fala pro outro assim: olha, não vai, o que eu ganho não dá pra isso [...] o salário é imprescindível [...] mas o outro lado da educação, lado da filosofia, do trabalho social, isso foi se perdendo ao logo do tempo [...]. (Coordenadora pedagógica do município, ex-aluna e professora da rede municipal desde os anos 80)

Fazendo referência a quando estudavam em um período, trabalhavam em outro e planejavam as aulas em outro, e até nos finais de semana, um dos entrevistados sugere, em especial, a questão da divisão do trabalho docente:

todo esse trabalho foi muito bom porque ensinou a gente a não só estudar, falar, mas ensinou a gente a ouvir... hoje eu fico com uma angústia tremenda porque isso não acontece mais... **quando eu comecei a estudar aqui nesta escola, a gente planejava, executava, avaliava [...].** (Coordenadora pedagógica, ex-aluna e professora da rede municipal desde os anos 80, grifo nosso)

Nota-se que, nesse momento, a divisão do trabalho docente entre aqueles que planejam, aqueles que executam e aqueles que avaliam, configura um quadro de racionalidade técnica nesse trabalho, portanto, uma prática cultural que torna invisível a dimensão política da luta cultural e, por conseguinte, uma “despolitização” da política de currículo.

No que diz respeito ao significado de “neutralidade”, produzido nos próprios cursos de formação docente, há um apontamento, por parte dos próprios docentes, de que as relações estabelecidas entre os problemas do lugar, a formação e a prática pedagógica existentes nos cursos anteriores, já não se encontram mais nos cursos de graduação: *a gente pensava assim, por ser um curso superior, a gente achava que era mais uma coisa assim, mas não, a gente ficou mais ou menos naquele mesmo estilo do Inajá, deu continuidade ao que vinha fazendo.* (Ex-aluna, liderança sindical e professora da rede municipal desde o final dos anos 80)

Nessa mesma perspectiva, outro entrevistado faz comparações entre os cursos e sugere um desapontamento em relação ao curso de graduação: *a licenciatura foi outra totalmente diferente e eu achava que ia dar mais prática pra gente, mas não, foi só teoria mesmo, nem deu base pra encarar sala de aula.* (Ex-aluno e professor da rede municipal desde os anos 80).

A ausência de avanços e da relação entre teoria e prática sugere um movimento contrário ao observado nos períodos anteriores: em vez de se ter uma formação de professores *colada à realidade dos estudantes*, em suas necessidades, desafios e conflitos locais, tem-se uma formação cada vez mais distanciada dessas questões, configurando-se, assim, em uma prática cultural que concorre para a produção do significado de “neutralidade” da política de currículo, em seus diferentes textos/contextos.

Concorrendo, irrevogavelmente, para esse movimento em direção à “neutralidade”, já identificado na formação e no trabalho docente, há também as relações entre os diferentes textos/contextos da política de currículo, que caracterizam o período em pauta, bem como a forma de organização do currículo escolar produzida em tais relações. Essas relações são produzidas no contexto de rearticulação da relação mais burocratizada do Estado, considerado restritivamente, para com as escolas, burocratização identificada desde o primeiro período.

Esse aprofundamento da burocratização pode ser, inicialmente, visualizado no formato dos documentos. Nos dois períodos anteriores, os documentos encontrados para compor a fonte documental desta pesquisa compõem-se, predominantemente, de cartas, relatórios descritivo-analíticos, projetos, abaixo-assinados e jornais. Já neste período, os documentos predominantes são ofícios circulares, declarações, instruções normativas, convocações, quadros demonstrativos, dados estatísticos, atas e relatórios de consumo.

Essa mudança do tipo de documentos caracteriza as relações entre os diferentes protagonistas da política de currículo. Parece acontecer que aquele que melhor se posicionou no espaço institucionalizado do Estado procurou criar e manter uma relação linear, vertical e autoritária com aquele que se encontrava no contexto da prática da política de currículo. Isso pode ser ilustrado, ainda, com o próprio formato de uma instrução normativa, pois, esta se inicia com o termo *determina* e encerra-se com os termos *publique-se* e *cumpra-se*.

Além disso, nesses documentos, há uma total ausência dos alunos e dos pais como autores, sugerindo, destarte, um posicionamento bastante desfavorável para esses atores nos diferentes contextos da política de currículo, em especial, nos contextos de influência e do texto desta política.

Não só os alunos e seus pais são deslocados para um posicionamento desfavorável, mas também os próprios professores, porque o conteúdo de tais documentos está marcado pelo imperativo e pela determinação, enfim, pela racionalidade técnica, caracterizando o contexto do texto da política de currículo deste período como sendo, mais uma vez, fortemente burocrático.

Como exemplo, apresenta-se um ofício onde se encontram recomendações para subsidiar o trabalho escolar:

[quanto ao ano letivo] [...] só poderá ser encerrado após o cumprimento da Carga Horária de TODOS os componentes curriculares e dos dias letivos, [...]; [recuperação] o horário da recuperação deverá observar o quantitativo de aulas proposto pela legislação e/ou projetos das Escolas, recomendando-se especial atenção para o número de aulas diárias por componente curricular [...]; [Escrituração] todos os diários de classe deverão ter frequência, aproveitamento e conteúdos registrados pelos professores e vistoriados por autoridade competente antes de arquivados; as atas de resultados finais deverão ser escrituradas após encerramento do ano letivo; as pastas individuais dos alunos deverão ser conferidas [...]; [Grade curricular] as Grades Curriculares poderão ser alteradas quando a Escola desejar mudanças em Componentes Curriculares e Carga Horária. [...] recomendamos observar em todas as Grades de 5^a a 8^a e Ensino Médio, a inclusão de “NOÇÕES BÁSICAS SOBRE TRIBUTO”, como conteúdos de Componentes Curriculares das áreas de Ciências Humanas e Sociais (HISTÓRIA, GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA, FILOSOFIA) [...]. (SEDUC-MT, 1994, grifos do autor)

A racionalidade técnica inerente à burocratização se mantém em outros documentos, atribuindo, mais uma vez, o significado de ‘neutralidade’ ao currículo escolar: *encaminhamos as grades curriculares referentes ao ano de 1992 para que sejam assinadas e carimbadas com o carimbo da secretaria e de um diretor para que possamos aprovar e encaminhar para a COTEC para a devida homologação.* (id., *ibid.*, grifo nosso)

Outro ponto instigante dos documentos em pauta, e que compõe o quadro de burocratização e de “neutralidade” da política de currículo, é uma demonstração da vontade

de ter conhecimento das escolas, dos sujeitos que nela atuam, bem como, daquilo que eles fazem.

Há um número significativo de documentos, vindos de diferentes instituições e de diferentes instâncias oficiais do Estado, solicitando ou encaminhando dados estatísticos referentes à escola. Por exemplo, um ofício do Secretário Municipal de Educação, datado de 1994, encaminha dados estatísticos para a Coordenadora Geral de Planejamento Setorial do MEC, *conforme solicitado*. Através de ofício, datado de 1995, a Presidente da UNDIME – MT encaminha cópia de ofício do MEC/INEP para o Secretário de Educação Municipal, para que *possam enviar relatório de projeto de experiência educacional, desenvolvida ou em desenvolvimento*.

Na mesma perspectiva, a Secretária de Educação Municipal, por meio de ofício datado de 1995, encaminha dados do corpo docente das escolas municipais ao PRODEAGRO. Ainda por ofício datado de 1995 e direcionado ao Secretário Municipal de Educação, o Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso solicita cooperação e repasse de orientação do formulário de “Censo Pessoal” para os secretários das escolas preencherem.

Geralmente, anexo aos ofícios, segue um *formulário* ou um *quadro demonstrativo* já preenchido ou a ser preenchido.

A necessidade dos dados, comumente, é justificada pela disponibilidade e otimização de recursos, bem como pelo gerenciamento eficiente e eficaz de diferentes arenas que fazem a mediação da luta cultural.

A modo de exemplo, encontra-se um ofício de uma deputada estadual, onde consta a preocupação em tratar de alterações no repasse de verbas para a educação. Para esse fim, a remetente solicita informações sobre a atual situação da educação do município de Ribeirão Cascalheira e encaminha um formulário, a ser preenchido, com os seguintes termos:

A partir desses dados faremos um paralelo entre o que temos atualmente, o que queremos e o que o Estado recebe [...] As informações são fundamentais para elaboração de um quadro sobre a realidade da educação em nosso Estado. [...] só podemos pleitear algum benefício, ou melhoria, com dados comprobatórios em mãos [...]. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1995)

Os documentos com as características, anteriormente, destacadas são, predominantemente, datados de 1994, 1995 e 1996, espaço de tempo em que o grupo que desencadeou a construção de uma política de currículo, com perspectiva de uma nova hegemonia, não se encontrava posicionado, favoravelmente, nas instâncias do Estado, restritivamente considerado.

A vontade de conhecer, exposta nesses documentos, também se encontra em outros textos da mesma política.

Em um texto que compõe a política de currículo do Estado de Mato Grosso, ao se propor a gestão democrática, afirma-se que, para isso, *é preciso levantar um diagnóstico rigoroso, intensivo, flexível e democrático* da educação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1995, p. 9). Em seguida, colocam-se os passos para a realização do diagnóstico:

[...] buscar-se-á compreender e desvendar o movimento de consumo sócio-producional, cultural, artístico, religioso, de lazer... da comunidade maior.
[...] Quais são seus predicados, suas associações, suas aspirações, sua linguagem. Qual é a sua posição histórico-geográfica e seu diálogo com o mundo. Aí, certamente, estarão os conteúdos historicamente produzidos e reconstruídos pelos alunos na ótica da Escola Cidadã. (*id., ibid.*, p. 9)

Propõe-se, ainda, *um estudo sobre o rendimento dos alunos, no fluxo da escola, suas reprovações e evasões, suas relativas facilidades e dificuldades de compreensão e inserção na vida produtiva, como cidadãos conscientes, capazes, inventivos e críticos.* (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1995, p. 10).

No mesmo contexto e na mesma perspectiva, encontra-se a proposta de se modernizar a prática pedagógica, fazendo um *monitoramento estatístico da relação entre a demanda real verificada e o universo de cobertura da rede.* (POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE MATO GROSSO, 1995, p.16)

Propõe-se também, como prioridade na busca da universalização do ensino fundamental, *desenvolver programas e ações supletivas de recuperação de estudos* [para tanto] *primeiro vai realizar um senso escolar.* (*id., ibid.*, p. 42)

Em suma, pode-se dizer que há, nesses textos e nos documentos apresentados anteriormente, a demonstração de uma necessidade de se realizar estatísticas sobre a educação

de um modo geral e sobre os atores da política de currículo, para subsidiar as proposições, as implementações e as avaliações destas políticas.

A presença da estatística na política de currículo torna-se significativa à medida que ela compõe o modo de funcionamento do Estado Moderno e que implica, não só na administração mas, especialmente, num campo de produção e reprodução cultural (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2001). Tendo isso em vista, entende-se que a estatística, na política de currículo de Ribeirão Cascalheira, configura uma prática cultural que corrobora com o aprofundamento da “neutralidade” da referida política, porque ela se origina, se desenvolve e pretende a racionalidade técnica, ou seja, a produz e reproduz.

Da burocratização e dessa vontade de conhecer e de produzir as escolas, pode-se dizer que a política de currículo deste período tem, na intensificação da vigilância, uma perspectiva panóptica, as quais Bhabha (2003) identifica como estratégias colonialistas, configurando, assim, a condição colonial da política de currículo do período.

Ainda relacionado à burocratização da política de currículo e compondo a construção de significado do currículo como algo “neutro”, encontram-se elementos que dão corpo a mais um marco da travessia do período anterior para este, o qual consiste em mudanças ocorridas na forma de organizar os currículos escolares. Tais mudanças são visíveis no contexto do texto e no da prática da política de currículo.

Uma dessas mudanças é o caráter linear e vertical das formas de encaminhamento dos textos da política de currículo. Por exemplo, em 1994, a Superintendência Regional de Educação, atendendo a pedido, encaminha, para o Secretário Municipal de Educação, uma apostila técnico-pedagógica, a ser duplicada e utilizada em treinamento. Esse secretário encaminha duas vias do Plano Decenal de Educação para Todos ao Superintendente Regional de Educação, dizendo que está cumprindo com seu dever.

Entretanto, o mais significativo consiste no próprio conteúdo dos textos. Por exemplo, o Secretário de Educação do município de Ribeirão Cascalheira e sua Coordenadora Pedagógica, *determinam* as seguintes atividades para que os professores as realizem nas escolas:

1. Três vezes por semana deverá ser tomada a leitura de cada aluno (sem ser a do livro-texto habitual).
2. Duas vezes por semana deverá ser feito redação (a partir da 2^a série).
3. Todos os dias deverão ter tarefas para casa (de conteúdos diversos).
4. Todos os dias deverão ser corrigidos as tarefas de

casa, podendo o Professor assinalar os erros e passar vista nos cadernos dos alunos. 5. O ditado deverá ser feito pelo menos uma vez por semana, sendo que o mesmo não poderá ser de palavras e sim de frases ou texto, e a partir dos erros trabalha-se a parte gramatical. Publique-se. Cumpra-se. (INSTRUÇÃO NORMATIVA, 1993)

O caráter linear e vertical desses documentos contrasta, diametralmente, com os documentos encontrados no primeiro período, geralmente produzidos e encaminhados por pais, posseiros, professores e Prelazia.

Como esses documentos vêm compor o contexto/texto da política de currículo deste período, pode-se dizer que os protagonistas dessa política, que apresentaram práticas culturais potencializadoras na construção de novas hegemonias, encontram-se num momento de perda de sua visibilidade na luta cultural.

No que diz respeito às implicações da organização curricular, no sentido de aprofundamento da “neutralidade” da política de currículo, observa-se uma intensificação do deslocamento de uma orientação do trabalho pedagógico, com base na pedagogia libertadora, para uma orientação pedagógica fundamentada no construtivismo. Esse deslocamento é sugerido, quando um dos professores entrevistados relata o trabalho na educação durante o período:

[...] de 87 até 96, esses encontros pedagógicos que acontecia no decorrer do ano, nas férias de janeiro e julho, passaram a reduzir. Às vezes acontecia algum encontro pedagógico de 3 dias no decorrer do ano letivo... mas não era um trabalho formativo, igual a gente fazia durante uma semana. Até hoje continuam esses encontros pedagógicos, que às vezes eu nem participo porque eu sinto que não rende, não é proveitoso [...] éramos, podemos dizer, seguidores de Paulo Freire e Emília Ferreiro. Só que veio outras idéias e a gente acabou... acham que Paulo Freire, as coisas dele, assim, muito defasadas... aí as pessoas que vêm ministrar palestra, curso pra nós, diz isso: tem que usar outras pessoas. Quando citam outras pessoas, é autores, pensadores que também nem conheço. (Ex-aluno e professor da rede municipal desde os anos 80)

No período em pauta, observa-se a presença de uma orientação pedagógica fundamentada no construtivismo desde o texto da política de currículo. Como exemplo, destaca-se um documento datado de 1994. Neste, o Secretário de Educação de Ribeirão Cascalheira divulgou que, *iniciar a implantação da linha construtivista* foi uma de suas ações já posta em prática. (SMERC, 1994)

Um ano depois, em outro documento, vê-se que essa iniciativa se manteve. Para *implantar a linha construtivista* na rede municipal, a Secretaria de Educação ofereceu cursos aos professores, denominados de *encontros pedagógicos*, com caráter incisivo na participação deles: *estaremos recebendo as professoras de São Paulo e debatendo sobre o construtivismo. [...] Lembramos que a ausência sem justa causa, implicará no corte do ponto.* (SMERC, 1995)

A presença do construtivismo parece não se restringir ao texto da política de currículo, encontrando-se, ainda, no contexto da prática desta política. Nota-se que, no processo do contexto do texto para o contexto da prática, houve, ainda, uma reconfiguração de seus significados, o que ilustra como uma política de currículo pode ter seus efeitos agravados, ou minimizados, no processo de recontextualização, como se observa no depoimento abaixo:

 aí foi quando começou a surgir, a buscar novas teorias, construtivismo, começou se falar de Piaget [...] Quando veio o construtivismo... aí colocou como se fosse uma coisa... não pode corrigir isso, não pode traumatizar o aluno... hoje depois que fez a faculdade... vê que na realidade essa construção ela se dá junto, mostrando pra criança o correto, fazendo comparação [...]. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

Nos excertos expostos, não se vê mais a presença da concepção e organização de conhecimentos fundamentados na pedagogia freireana ou na etnomatemática, ou ainda na etnociência. O que se apresenta é uma busca de organização do currículo escolar por meio do construtivismo.

Destaca-se que a *linha construtivista* ocorre em um contexto de deslocamento teórico, ocorrido no próprio campo da educação. Esse deslocamento consiste na passagem de uma predominância de teorias da educação com base social e política, para o alto prestígio de uma base teórica nos saberes psicológicos, movimento que tem sido denominado de *psicologização* da educação. (SILVA, 1993; LAJOUNQUIÈRE, 2000)

A *psicologização* da educação parece ter sido produzida, entre outros motivos, pela compreensão de que o fracasso escolar ocorre devido a inadequações entre métodos de ensino e estados psicológicos dos estudantes. Isso passa a demandar, dos saberes psicológicos, a programação de métodos de ensino e, em especial, as teorias relacionadas à psicologia cognitiva e do desenvolvimento. (SILVA, 1993; LAJOUNQUIÈRE, 2000)

Dentre outras questões, esse desdobramento configurou, no contexto da psicologização da educação, a predominância do construtivismo ou, como se observa na política de currículo em análise, a *linha construtivista*.

Ainda como desdobramento do construtivismo, pode-se inferir uma preocupação no como ensinar, isto é, com o construtivismo, a órbita da política de currículo passou a girar em torno do método e não dos problemas da comunidade escolar, como se observou no primeiro período do processo da política de currículo em análise.

Uma implicação significativa dessa centralidade está relacionada à presença da lógica da modernidade na política do currículo, uma vez que, no construtivismo, os significados de como trabalhar os saberes escolares estão marcados pelo processo de *individualização, vigilância e controle* (SILVA, 1993, p. 4); logo, estão marcados pela lógica da modernidade e da racionalidade técnica.

Embora se reconheçam os efeitos perversos da racionalidade técnica, destaca-se também, na configuração da política de currículo deste período, a permanência dos diferentes protagonistas e de suas políticas culturais.

Este período caracteriza-se, ainda, por uma multiplicidade de intervenções, ações e programas, vindos de diferentes instâncias do Estado, restritivamente considerado. Essas ações e programas, direta ou indiretamente, intervieram, não só no contexto do texto como também no da prática da política de currículo. Por exemplo: o Projeto Vídeo Escola (SEDUC, 1995); o I Seminário Integrado sobre Política Educacional, onde foi discutida a Proposta de Gestão Compartilhada, regime de colaboração entre Estado e municípios, previsto nas constituições Federal e Municipal e aceita no município (UNDIME-MT, 1995); o Programa de Apoio Tecnológico às Escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino Fundamental (MEC, 1995); a implantação do Programa Estadual de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (SEDUC-MT, 1995); a *implantação da descentralização do Programa de Alimentação Escolar* (MEC, 1995); e, mais ao final deste período, tem-se o Projeto Tybysirá, realizado através de convênio com a UNESCO, assinado em 23 de julho de 1999, com prazo de 24 meses de funcionamento.

No que diz respeito às intervenções na política de currículo de Ribeirão Cascalheira, encontra-se, nesse período, maior presença da política de currículo nacional e do Estado de Mato Grosso, em seus diferentes textos/contextos.

A modo de exemplo, encontra-se, em um relatório de uma escola municipal, o registro da existência de um grupo de estudos de professores, com a participação de uma assessora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação, para estudo dos Parâmetros Curriculares. (RELATÓRIO..., SMERC, 1996)

Essa multiplicidade, porém, não se encontra somente na quantidade ou origem de ações e programas, mas, internamente, no próprio processo da política, nos contextos do texto e da prática da política de currículo, onde se pode observar certa ambigüidade.

Encontra-se, de um lado, um discurso que caracteriza uma perspectiva crítica e democrática de políticas de currículo:

Os novos paradigmas devem romper com a dicotomia cartesiana e reintegrar ciência e humanismo, mente e matéria e restabelecer uma ética de comportamento baseada no respeito a diversidade cultural e biológica. (POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE MATO GROSSO, 1995, p.10)

[Deve-se atualizar] [...] o conceito de currículo, ativando-o no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. (*id.*, *ibid.*, p.16)

Numa escola democrática, deverá entender-se por currículo o conjunto de decisões e ações definidas e tomadas no COLETIVO. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 1995, p. 13)

A relação educação-cultura constitui-se em fundamento de um projeto de desenvolvimento político e social que garantirá a todos o exercício da cidadania, através do reconhecimento das identidades culturais da comunidade onde vivem e da transformação da escola em um espaço de produção, acesso e difusão dos bens culturais. (POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE MATO GROSSO, 1995, p. 36)

O tratamento metodológico dos diferentes conteúdos fixados no quadro curricular básico deverá garantir a articulação entre as experiências dos educandos, o saber organizado e a aprendizagem de forma integrada e abrangente, buscando superar a fragmentação das várias áreas do conhecimento, respeitando-se as especificidades de cada uma. A grade curricular deve ser construída a partir da proposta pedagógica. (*id., ibid.*, p. 42)

De outro lado, encontra-se um discurso marcado pela racionalidade técnica, que tanto tem favorecido os grupos hegemônicos na política de currículo de Ribeirão Cascalheira.

No texto da política de currículo de Mato Grosso, encontra-se uma discussão da qualidade do ensino a partir das ‘novas exigências’, do rápido desenvolvimento tecnológico, da era pós-moderna e da globalização, que reordena a vida cotidiana das pessoas. Para respondê-las, afirmam: *a qualidade deverá ser buscada, tanto no conteúdo e princípios do conhecimento, quanto na forma de encaminhar o processo educativo.* (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 1995, p. 8)

No mesmo texto, encontra-se, ainda, a prescrição das competências de um currículo que responda aos desafios da referida *era pós-moderna: liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho e habilidade de comunicação* (Política Educacional para o Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 1995, p. 24). E, finalmente, defendem a racionalidade técnica de modo bastante explícito: *o sistema e a escola devem entender que a única avaliação realmente existente é sobre o seu próprio desempenho e grau de eficiência e eficácia.* (POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE MATO GROSSO, 1995, p. 53)

Dentre as intervenções no currículo das escolas de Ribeirão Cascalheira, em termos nacionais, além da presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Parâmetros em Ação, encontra-se a intensificação da presença do mercado editorial na política de currículo do município. Como exemplo, apresenta-se o registro, onde uma representante de editora faz a seguinte afirmação.

[...] está empenhada em fazer chegar a todos os pontos do território nacional os seus produtos: livros, dicionários, revistas, de modo que possa também participar, com a qualidade que lhe é peculiar, do processo de educação e

instrução da criança e do jovem. (Carta da Gerente da Editora Dimensão às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação)

Todas as questões implicadas nesta política de currículo parecem fazer com que os entrevistados – ex-alunos e atuais professores, ex-professores e pais – venham a fazer inevitáveis comparações, as quais, por sua vez, sugerem a caracterização de todo o processo da política de currículo em análise:

a gente vai diferenciando porque antes era mais o tradicional, mas a gente nunca abandona o tradicional... a gente vai adicionando, vai misturando as práticas, porque a maioria das mudanças elas, tudo é experimental, o professor não pode se valer só de uma mudança. No tradicional, o diretor passava olhando, era chamada a atenção do aluno, era assim bem rigoroso.(Ex-aluno, professor da rede municipal desde os anos 80)

o ensino a gente trabalhava mais por disciplina, com disciplina, é português, matemática, ciências [...] nós trabalhávamos também com tema gerador, mas aí era assim... aquela coisa... você trabalhava um ano, no outro ano parece que você quer encontrar uma forma diferente, nova, que seja melhor do que aquela, aí a gente deixava e passava pra outro projeto... não, tema. Só que o tema não era assim gerador... uma época nós trabalhamos dependendo do que fosse surgindo... aí a gente pegava aquele assunto e ia trabalhando.(Professora da rede municipal desde os anos 70)

A cada dia mais o sistema de ensino está sendo mudado... a mudança mais forte é a questão da não reprovação...essa questão é que acabou com o ensino. (Ex-aluno, professor da rede municipal desde os anos 80 do século XX)

agora os alunos não têm que se preocupar com reprovação, tem que ter mais só a frequência, não tem mais como você ta segurando o aluno não [...] A questão do ciclo, pior ainda, não tem uma continuidade com o professor. O professor trabalha, aí, no ano seguinte já tem outra disciplina diferente, não está no ciclo [...]. (Ex-aluno, professor da rede municipal desde os anos 80)

[...] o ensino de hoje em dia está muito complicado pra gente próprio entender...em sala de aula, vê a dificuldade do aluno e não pode fazer tanta coisa porque a gente é barrado por uma lei que não ta nem aí. [...] não sabemos se o erro ta sendo nosso ou se é do sistema de ensino... não é que a gente adotou esse sistema, a gente tá seguindo com base em lei. (Ex-aluno, professor da rede municipal desde os anos 80)

Hoje a gente se depara muito com a legislação, as vezes você quer fazer uma coisa e aí você não pode fazer porque a LDB não assegura, outra lei não assegura. [...] nesse mundo globalizado nosso, onde as transformações acontecem todos os dias, onde as crianças vêm uma série de informações diferenciadas que chamam mais atenção que nós. Na sala de aula, ultimamente, nós estamos sendo professor de quadro, giz e mimeógrafo [...] Essas inúmeras informações, essas inúmeras teorias tem nos deixado assim muito perdidos sabe, eu tenho me sentido assim [...]. (Ex-coordenadora pedagógica e professora da rede municipal desde os anos 80)

Nos excertos expostos, destacam-se os efeitos da multiplicidade de intervenções, da racionalidade técnica presente na formação e organização do trabalho docente, da lógica estéril e esterilizante da burocratização. Esses efeitos parecem concorrer para a manutenção das práticas culturais de uma política de currículo despotencializadora de novas hegemonias.

Enfim, esse período é caracterizado pelo aprofundamento da suposta neutralidade da educação escolar, dando invisibilidade à política de currículo e configurando a sua condição colonial.

A prática cultural da neutralidade na seleção, organização e distribuição de conhecimentos, valores e significados, ou seja, a defesa da suposta neutralidade da cultura escolar, se apresenta como um disfarce contemporâneo das relações de poder travadas no processo da luta cultural que configura a política de currículo desse período.

O Estado Moderno e quem, nele, melhor se posicionar, passam a ter um lugar favorável na referida política de currículo. Perpassa aí, também, uma suposta neutralidade do Estado, o que, mais uma vez, sugere a condição colonial da política de currículo deste período, afinal, *a neutralidade do Estado funciona apenas quando se pressupõe uma homogeneidade cultural ampla entre os governados.* (HALL, 2003, p. 77)

Um dos efeitos dessa prática cultural é que os protagonistas da política de currículo parecem não ter mais clareza dos fins da educação escolar, expressos, em síntese, na falta de disposição dos alunos para frequentar as escolas e de disposição de professores e pais para se engajarem no processo de ensino:

de primeiro tinha briga demais... briga de professores com pais [...] mas naquele tempo foi até bom que o pessoal fazia as coisas assim mais com esforço, mais com coragem. Hoje, o pessoal, tanto o professorado como os meninos, eles não ligam muito não, de jeito nenhum. Precisa da gente tá adulando ele pra ir pro colégio. De primeiro não, os meninos achavam bom ir pro colégio.(Ex-professora, trabalhou na rede municipal entre o final dos anos 70 e início dos 80)

[sobre o ensino por projetos] *hoje nós estamos assim... fazer porque tem de fazer... que parece que é brincadeira... todo mundo finge que faz e todo mundo aceita* (Ex-coordenadora pedagógica e professora na rede municipal desde os anos 90)

Eu percebo agora que esses alunos não têm muita responsabilidade com o ensino porque antes tinha mais, o aluno não faltava muito na escola, os professores pediam tarefa de casa, faziam. Hoje os alunos não estão com muita vontade de estudar não. (Ex-aluno e técnico administrativo da SMERC, desde os anos 80)

[...] *naquela época, na década de 80, quando eu já estudava e já era um pouquinho maior, os pais tinham certeza, os alunos tinham certeza do que queriam, os professores tinham certeza disso sabe, e quando eles tinham que lutar, lutavam.* (Ex-aluna e professora da rede municipal desde os anos 80)

Hoje... sabe que aonde tem a dor é que faz a união, o sofrimento é que faz a união. Aí, quando foi acalmando as coisas parece que o povo distanciou, foi ficando trabalhador demais, não teve mais tempo de entrar em crise... (Mãe e líder do movimento popular entre a década de 70 e 80)

Os pais naquela época eram outros... tinham mais preocupação com a aprendizagem dos filhos, mesmo que ele fosse um pai analfabeto... ia na escola no mínimo uma vez por semana... procurava saber como é que tava o aprendizado do filho... (Ex-aluno e professor da rede municipal desde a década de 80)

Em suma, a presença da racionalidade técnica, da burocratização, do excesso de intervenções e do construtivismo configuram a invisibilidade da política de currículo, tirando de cena e da pauta a desconfortável discussão/reconhecimento das relações de poder desiguais entre os diferentes protagonistas sociais, e da necessidade de termos de nos colocar diante delas.

3.3.3 – Algumas considerações sobre o processo da política de currículo exposta neste período

Este terceiro período que compõe o processo da política de currículo em análise encontra-se permeado pela simultaneidade da presença dos seus diferentes protagonistas, bem como por uma multiplicidade de intervenções e perspectivas pedagógicas. No mesmo sentido, encontra-se um maior número de arenas de ação e de diferentes situações, que fazem a mediação entre os diferentes textos e contextos do processo cíclico da política de currículo: simultaneidade, multiplicidade e diversidade, que vêm configurar a identidade híbrida dessa política de currículo.

Destaca-se, ainda, que a existência dessas diferentes práticas político-culturais, a permanência da pedagogia libertadora e da *linha construtivista*, a presença de atores que visam manter a hegemonia e daqueles que visam construir novas hegemonias, são as responsáveis pelas constantes mudanças nas arenas de ação da política de currículo. Enfim, o duplo sentido existente entre e nos diferentes contextos e textos desta política, vem configurar a ambivalência e, portanto, a condição colonial da identidade da política de currículo de Ribeirão Cascalheira, na última década do século XX.

O posicionamento desfavorável do grupo que procurava construir uma nova hegemonia no Estado, restritivamente considerado, e o aprofundamento da “neutralidade” na política de currículo efetivado neste período, parecem ter corroborado para o afastamento das diferentes arenas de ação, criando fronteiras entre o Estado, a escola, a Prelazia e outras associações da vida civil.

Em contrapartida, a arena de ação, com perspectiva de uma nova hegemonia, passa dos *movimentos populares*, já enfraquecidos desde o período anterior, para um campo mais acadêmico, configurado no Fórum Estadual de Educação e nos seus desdobramentos em Encontros, Seminários e Mostras de Educação.

Nessa perspectiva, além do caráter híbrido e ambivalente da identidade da política de currículo, pode-se visualizar, também, na direção tomada pelas práticas culturais dos protagonistas da política de currículo, que visam à construção de novas hegemonias, a existência de uma *disseminação*.

A *disseminação* (BHABHA, 2003) ou *dispersão de poder* (GRAMSCI in: HALL, 2003) que caracteriza este período teve início no período anterior, na passagem de um Estado ditador para o Estado Moderno, com a complexificação da sua função e organização. Os diferentes protagonistas se alternaram em diversificadas arenas de ação e nos diferentes textos/contextos da política de currículo. De modo ambivalente, encontram-se, ao mesmo tempo, a predominância de uma política de currículo em maior sintonia com uma política de currículo, globalmente, hegemônica, e a manutenção de uma política de currículo com perspectiva de novas hegemonias, num movimento crescente, no sentido do local para o global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam.
Melhor assim. (ROSA, 1986, p. 79)*

Após sucessivas aproximações do objeto de estudo, olhando a trajetória da pesquisa apresentada e o que nela se tornou visível, tornam-se imperiosas algumas considerações sobre a política de currículo de Ribeirão Cascalheira, sobre as opções teórico-metodológicas empregadas e sobre as perspectivas que se abrem com esta pesquisa.

O desafio, aqui, é colocar o real da vida sem ser contraproducente, nem cair na tentação da comodidade de apontar supostas transcendências; o desafio é, assim, pensar em considerações mais potencializadoras e exitosas, mesmo que pareçam provisórias ou, demasiadamente, complexas.

Torna-se necessário pontuar algumas questões teórico-metodológicas. Primeiro, confirma-se a possibilidade da centralidade da cultura em análises de política de currículo, ou seja, confirma-se a possibilidade da captura de mediações culturais que dão existência, em determinado momento histórico, a uma política de currículo. Mais do que uma possibilidade, a questão cultural se coloca como indispensável na análise de políticas de currículo. Enxergar a política de currículo como reflexo das relações econômicas e/ou como uma racionalidade existente apenas para se organizar o ensino de modo eficiente e eficaz, ou, ainda, na perspectiva de atender ao desenvolvimento psicológico dos estudantes, tem-se mostrado como um viés teórico e político, bastante contraproducente no que diz respeito a uma efetiva e radical democratização da educação escolar.

Em segundo lugar, a construção da fundamentação teórica não se encerra na parte da tese que antecede a coleta e análise dos dados. O aprofundamento e os imprevistos dos dados e da análise requerem, não só a retomada e o aprofundamento das opções teórico-metodológicas, como também novas incursões teóricas.

Ainda no que diz respeito às questões metodológicas, pode-se afirmar que as escolhas implicam em renúncias. Optar por analisar o processo da política de currículo em um tempo significativo – três décadas –; optar por incluir todo o ciclo da política de currículo – contextos de influência, do texto e da prática –, e exercitar a visualização das relações aí estabelecidas, significaram uma possível perda, em profundidade, na análise de cada contexto/texto da política de currículo.

Em se tratando das fontes, observa-se que, nas fontes orais, os fatos se misturam, as datas se confundem. Isso não pode ser visto, no entanto, como uma restrição a essa fonte de dados, mas como o exemplo mais cabal da temporalidade intervalar, da mistura entre passado, presente e futuro, enquanto uma especificidade da relação entre memória e tradição: algo que ocorre mais por relações transversais, construídas pelo significado pessoais, do que seguindo a linearidade do tempo. Isso faz parecer que o contemporâneo vai redefinindo a memória do passado.

No que diz respeito à compreensão de processo da política de currículo assumida no decorrer da pesquisa, confirma-se a perspectiva relacional e nada vertical. No contexto de influência, as definições e os significados produzidos no contexto da prática também são recriados e reinterpretados. Portanto, a produção de sentidos de um contexto a outro nunca é linear e mecânico, ocorrendo por deslizamentos interpretativos, por mediações culturais imprevisíveis e sempre reversíveis.

No processo da política, observa-se que, quanto maior a complexidade do contexto de influência, maior o número de arenas de ação da política de currículo e menos perceptível sua conexão com os demais contextos.

Algo que se apresenta como uma problemática visualizada na política de currículo, merecendo futuros investimentos de pesquisa, se constitui na dificuldade de reconhecimento dos diferentes protagonistas e de suas políticas culturais, ao se pensar e definir uma política de currículo. Os atores hegemônicos tendem, sempre, a dar centralidade a sua política cultural, desconsiderando a diversidade e os conflitos.

Nessa perspectiva, esta tese indica, ainda, o imperativo de se dar maior visibilidade à história da luta por educação no campo e às práticas culturais dos sertanejos nas políticas de currículo a eles endereçadas.

Ainda no que diz respeito às perspectivas que se abrem, outra questão que merece futuros investimentos é o aprofundamento da compreensão de como a burocracia executiva do Estado Moderno e a psicologização da pedagogia têm conseguido manter-se numa posição tão favorável nas políticas de currículo e entender como e sob quais processos de significação elas se naturalizaram para os atores das políticas de currículo, no sentido de criar mecanismos para confrontar a burocracia e a psicologização como práticas culturais. Torna-se premente, enfim, perturbar a naturalização e a suposta cientificidade dessas práticas culturais.

Outra problemática que se mostra potencializadora implica em um dos aspectos da condição colonial das políticas de currículo: mesmo uma política de currículo

potencializadora, no sentido de abrir perspectivas de construção de novas hegemonias, tem demonstrado uma necessidade de alugar o estranho para se sentir potente. Os protagonistas da política de currículo de Ribeirão Cascalheira, independente de seus posicionamentos políticos, sempre procuraram alguém *de fora* para pensar o currículo das escolas, constantemente recorriam à UNICAMP e a professores de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Vê-se que essa dependência de alguém *de fora* para o processo de potencialização é algo instigante para quem se situa, em especial, em espaços acadêmicos.

No que diz respeito às arenas de ação, identificadas na política de currículo analisada nesta pesquisa, destaca-se a importância estratégica da gestão escolar e da formação de professores na definição dessa política. Em Ribeirão Cascalheira, quem ocupava a secretaria de educação ou a direção da escola se posicionava, favoravelmente, na política de currículo. Nota-se que, primeiro, os grupos se apoderavam da gestão escolar para, assim, intervir no currículo escolar. Um exemplo da força desta arena de ação é que, dentre as negociações feitas pelos diferentes atores, a que parece determinante é aquela que configurou a suposta neutralidade da gestão educacional, visto que se constituiu numa prática cultural de assepsia do caráter político da política de currículo.

Outra arena de ação de importância estratégica para a política de currículo é a formação de professores. Nota-se que a presença de posseiros e Prelazia, no contexto da prática da política de currículo, tornou-se possível devido à ausência de sua política cultural nos cursos de formação de professores da rede municipal de Ribeirão Cascalheira.

No que diz respeito às implicações entre política de currículo e Estado, observa-se que, na passagem da ditadura militar para as eleições diretas, para a chamada democracia representativa, o sistema autoritário se modificou sem se transformar substantivamente, construindo uma visão de neutralidade do Estado, que pode articular-se com a noção de neutralidade das políticas de currículo. Nota-se um perfeito entrosamento entre a lógica do Estado Moderno, os interesses dos grupos hegemônicos e a lógica de funcionamento da política de currículo caracterizada pelo construtivismo, pela burocratização e pautada pela racionalidade técnica. Sob esse aspecto, a lógica da modernidade fere a do sertão. O Estado Moderno traz outras forças distantes – a globalização, por exemplo –, para além da Nação e da América Latina. Tais forças restringem o espaço dos outros dois, numa perspectiva de obliteração do local.

De modo ambivalente, o Estado, amplamente considerado, não está só para os grupos hegemônicos na política de currículo analisada. Em Ribeirão Cascalheira, os grupos

identitários que desencadearam a construção de novas hegemonias, embora tenham ocupado espaços do Estado restritivamente considerado, o fizeram a partir de associações da vida civil. Possesiros e Prelazia mantiveram sua política cultural, utilizando-se da estrutura da sociedade moderna, que inclui o Estado – Secretaria Estadual de Educação, prefeituras –, e associações da vida civil – sindicato, clube de mães etc. Identifica-se, assim, o caráter irrevogável da presença do Estado na política de currículo.

Uma questão relacionada ao Estado Moderno, que merece destaque, ocorre, ainda, na passagem da ditadura militar para a redemocratização da sociedade: a organização partidária. Essa forma de mobilização e organização política parece ter despotencializado a organização com base em comunidades, feita por possesiros e Prelazia. Isso sugere que o partido, contemporaneamente, não pode ser visto como o sujeito coletivo central; outras associações da vida civil devem, também, ser reconhecidas como arenas de ação potencializadoras na luta/prática política/cultural.

No que tange, especificamente, ao processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira, é possível dizer que os protagonistas dessa política não se colocaram e nem foram colocados do lado de fora do processo. Não houve exclusão de nenhum dos protagonistas. Embora em posições desfavoráveis, eles se mantiveram, constantemente, presentes nesse processo. Assim, tem-se de reconhecer, na permanência dos diferentes atores, a constância de suas políticas culturais. Por conseguinte, reconhece-se também que, os projetos dos diferentes protagonistas permanecem no decorrer dos três períodos que configuram a política de currículo aqui analisada, ora em posição mais favorável, ora em menos favorável.

Inicialmente, a política de currículo em pauta encontrava-se marcada, predominantemente, pela prática cultural de possesiros e Prelazia, uma prática cultural orientada pela metáfora da libertação. Essa política de currículo não se conformou à condição de governada que a ditadura militar lhe impunha, naquele momento, questionando a força de determinação de um poder central sobre uma política de currículo local. Pode-se dizer, então, que a política de currículo de Ribeirão Cascalheira, especialmente no período de sua gênese, se apresenta como uma contra-estratégia que se desenvolveu com sucesso. Assim o faz, porque vivencia o exercício de democracia em plena ditadura.

Nesse período, a política de currículo, definida por possesiros e Prelazia, é pensada a partir de uma combinação de integração pedagógica e emancipação social, configurando a lógica da produção, seleção e organização dos valores, significados e conhecimentos

escolares. A partir da pedagogia de Paulo Freire, em especial, esses conhecimentos, valores e significados escolares são integrados e/ou organizados por meio de temas. Estes, por sua vez, encontram-se definidos sob as condições sócio-históricas da comunidade, entendida enquanto um grupo sócio-cultural, que se encontra num processo de identificação.

Pode-se dizer, assim, que essa política de currículo tem a comunidade como centro. Em decorrência, o cerne dessa política não é o global; é o local; não é a disciplina ou o método; é a prática cultural dos seus atores. Esse currículo atinge a lógica do currículo disciplinarizado e burocratizado, porque define sua órbita em torno da comunidade e porque confronta a suposta neutralidade da política de currículo. Tendo em vista esse conjunto de fatores, esse currículo abre possibilidades de empoderamento dos atores que se encontram, em especial, no contexto da prática da referida política, uma prática cultural que implica na capacidade de governar e se governar e, portanto, na construção de novas hegemonias.

A política de currículo de Ribeirão Cascalheira possui uma lógica local, uma forma local, mas não se encontra fora do global. Numa posição ambivalente, está dentro de uma política de currículo globalizada, mas não pertence a ela.

A perspectiva libertadora não tem sua gênese em Ribeirão Cascalheira, mas na própria condição colonial da América Latina e na existência da Teologia da Libertação como prática cultural da *Nossa América*. No entanto, não houve uma cópia do movimento de libertação da América Latina em Ribeirão Cascalheira; ele precisou ser gestado também localmente, na identificação entre Prelazia e posseiros. A Teologia da Libertação, enquanto prática cultural da Prelazia, se configurou como uma força imanente das ações dos posseiros, da luta por conquistar a terra e a escola, uma luta pela liberdade, para se autogovernar e não se deixar governar, enfim, uma luta por hegemonia. Emancipação social e integração curricular se apresentam, assim, como uma luta cultural contra o dogmatismo, o fanatismo, a sectarização, a disciplinarização, a burocratização e, enfim, contra a neutralidade do currículo.

No entanto, é imperioso destacar que o movimento tomado pela política de currículo, nos períodos posteriores, não ocorre no sentido de predominância da perspectiva presente na prática cultural de posseiros e Prelazia. Em todo o processo, latifundiários e aqueles que, com eles se identificavam, enquanto grupo, socialmente hegemônico, não só se mantiveram presentes na política de currículo como também foram consolidando suas práticas culturais.

A prática cultural de grupos hegemônicos mostra-se orientada pela racionalidade técnica. Nela, a política de currículo é pensada a partir de uma combinação de burocracia executiva do Estado Moderno, psicologização pedagógica e manutenção das relações de

poder. Os procedimentos técnico-formais que caracterizam a eficiência burocrática escondem quem os realizará – qualquer um pode realizá-lo –, e em proveito de quem, uma vez que as finalidades não importam, o importante são os meios. A psicologização pedagógica, por sua vez, configurada pela *linha construtivista*, tem sua atenção voltada para o como ensinar, para os métodos de ensino e para os estados psicológicos dos estudantes, considerados individualmente e isoladamente.

Nessa política de currículo, a produção, seleção e organização dos conhecimentos, valores e significados escolares, são pautadas pela eficiência e pela eficácia. Nesse currículo, a lógica da eficiência lança seus holofotes para os meios, criando uma dicotomia entre meios e fins. Mais do que isso, com tal lógica há uma perda da perspectiva das finalidades do currículo. Professores e alunos não ficam imunes a esse processo. Esses atores da política de currículo perdem autonomia, não desenvolvem a capacidade de governar e de se governar. Isso significa que a política de currículo, orientada pela racionalidade técnica, é despotencializadora, porque, basicamente, dificulta as possibilidades de auto-identificação. Essa prática cultural de grupos hegemônicos esconde a dimensão política da luta cultural e, portanto, ocultam a própria política de currículo.

A política de currículo de Ribeirão Cascalheira, como toda política de currículo concebida enquanto processo, encontra-se em transição. Por isso não cabe fazer um fechamento celebrativo ou catastrófico em relação a ela. O propósito, aqui, consiste em expor as dissonâncias atravessadas, as relações de proximidade e distanciamento, as disjunções de poder, as posições a serem contestadas.

Ao considerar o processo da política de currículo e o que predomina nos dois últimos períodos identificados na análise, reconhece-se que essa política encontra-se marcada pela simultaneidade da presença dos diferentes protagonistas da política de currículo e pela mistura entre lógicas locais e distantes na sua configuração, o que vem caracterizar sua identidade híbrida. Essa identidade se mostra potencializadora, porque possibilita o reconhecimento de que a política de currículo de Ribeirão Cascalheira, tal como se apresenta nas três últimas décadas do século vinte, não é uma conversão em massa dos atores e de suas práticas culturais.

A política de currículo, analisada como política cultural, se apresenta como uma *guerra de longa duração*, porque significa uma constante busca de construção de hegemonia dos grupos nela identificados, em especial, daqueles situados, desfavoravelmente, nas relações sociais. Por isso, interessa destacar o que se mantém na política de currículo.

Nessa política de currículo, vê-se que as forças hegemônicas empurram as novas hegemonias para trás, mas de repente, quando menos se espera, ela volta a rodear dos lados. O contrário também é verdadeiro, mas o importante é que *as forças sociais suplantadas em qualquer período histórico particular não desaparecem do terreno da luta; nem a luta em tais circunstâncias é suspensa* (HALL, 2003, p. 310). No caso desta Tese, vê-se que há forças hegemônicas despotencializadoras da perspectiva emancipatória na política de currículo. No entanto, as forças das novas hegemonias retornam ou irrompem, mantendo-se como fogo de monturo, a metáfora que melhor as representa.

Embora não esteja situado no período histórico delimitado, um exemplo dessa permanência, e de suma importância para o contexto de influência da política de currículo, é que o candidato, eleito como representante dos posseiros, nas eleições de 1982, embora não tenha sido eleito em 2004, conseguiu 49% dos votos nas eleições municipais de Ribeirão Cascalheira, com três meses de campanha e com residência em Cuiabá.

A perspectiva ora destacada se mantém, igualmente, como uma política de currículo que se dissemina no sentido do local para o global. Esta tese se configura como uma prática cultural de disseminação, uma vez que dá visibilidade à referida luta cultural.

A política de currículo de Ribeirão Cascalheira vive sua condição colonial desde a gênese, condição marcada pela ambivalência. Esta, por sua vez, marca tanto a condição das identidades dos atores do currículo, quanto dos posicionamentos que eles assumem na produção da política de currículo; tanto a perspectiva conservadora do currículo centralizado na racionalidade técnica, quanto a perspectiva potencializadora de identidades e práticas culturais, rumo à construção de novas hegemonias. A condição colonial se mostra sempre ambivalente, ao mesmo tempo em que os atores do currículo sofrem as conseqüências das relações colonialistas, participam dela ativamente. Essa condição ambivalente caracteriza o estágio em que se apresenta a política de currículo de Ribeirão Cascalheira na transição do século passado para este.

REFERÊNCIAS

- ACERVO Particular. (1984). *Cartilha “Estou Lendo!”*. São Félix do Araguaia.
- APPLE, Michael, (1989). *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, RGS : Artes Médicas.
- BAIXO Araguaia Sedia Projeto Pioneiro de Educação Rural. (2001). *A Gazeta*, Cuiabá, p. 2B, Caderno C, 9 de julho.
- BALL, Stephen J., (1997). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- _____. (1998). Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes.
- BARÃO, Gilcilene O. D., (1999). *Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a universalização da Educação Básica*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mimeo.
- BARRETO, Elba. S. S., (2000). Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados : Fundação Carlos Chagas.
- BARRETO, Edna A., (2000). *Estado e Políticas Curriculares no Brasil dos anos 90: impactos na realidade paraense*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mimeo.
- BARTH, Britt-Mari, (1996) *O Saber em Construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BATISTA, Claudinei, (2000). *O Projeto de Reorganização do Ensino de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo – Governo Mário Covas (1994-1998): um debate sobre uma reforma educacional*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, mimeo.
- BETTO, Frei, (1986). *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Brasiliense S. A.
- BHABHA, Homi, (2003). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- BÍBLIA SAGRADA, (1986). Tradução dos originais mediante a versão dos Monges de Maredsous – Bélgica – pelo *Centro Bíblico Católico*: Edição Claretiana.
- BOFF, Leonardo, (1987). Fé, Teologia da Libertação e Compromisso Político-partidário. In: BOFF, Clodovis *et al.* *Cristãos: como fazer política*. Petrópolis: Vozes.
- BORGES, Isabel Cristina. N., (2000). *Políticas de Currículo em Conflito: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de educação de São Paulo (1989 –*

1997). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mimeo.

BOWE, Richard. & BALL, S., (1992). *Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London, New York: Routledge.

BRASIL, (1975). Ofício Circular nº 041/GB/SEXES/GEMOB/MEC, Brasília.
_____. *Mapa Político do Brasil*. disponível em:
<http://geocities.yahoo.com.br/brasil_tur/mapa_bra.htm> acesso em: janeiro de 2006.

CAMARGO, Dulce M. P., (1997). *Mundos Entrecruzados: Projeto Inajá – uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia*. Campinas, SP: Editora Alínea.

CANEN, Ana.; A. P. ARBACHE; FRANCO, Monique, (2000) . *Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG.

CASALDÁLIGA, Dom Pedro., (1971). *Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social* - Carta episcopal. mimeo.

CEDI, (1990). *Memória da Educação no Araguaia – primeira versão*. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, nº 1, maio.

_____. (1990) *Memória da Educação no Araguaia – relatório de viagem*. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, nº 2 , out.

CEPIS, (1985) *Seminário de Metodologia em Educação Popular*. Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo. Documento nº 5. mimeo.

CHIARELOTTO, Arivane A., (2000). *Política Educacional nos Anos 90: a história nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, mimeo.

CORRÊA, Paulo Sérgio A., (2000). *O Estado e a Formulação da Política Curricular: prescrições e inconfidências*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mimeo.

COSTA, José F., (2001). *A Década de 80 e os Embates Curriculares: a proposta para o ensino de história em Florianópolis*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, mimeo.

COSTA, Marisa V. (1999). Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. (org.). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

COUTINHO, Carlos Nelson, (1981). *Gramsci*. Porto Alegre: L&PM.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan, (2003). *Ciência Multicultural*. <http://www.geocities.com/pluriversu/multicul.html>. Acesso em abril de 2006.

DANTE Denuncia Clima de Tensão em Cascalheira. (1980). *Diário de Cuiabá*, Cuiabá, p.3, 10 maio.

DIREÇÃO DAS FORÇAS GUERRILHEIRAS DO ARAGUAIA, (1985). *Diário da Guerrilha do Araguaia*. São Paulo: Alfa-Omega.

ELEIÇÕES: FERRAMENTA E CAMINHO DE LIBERTAÇÃO. (1988). *Conselho Arquidiocesano de Pastoral*, Arquidiocese de Campinas. Campinas.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Z., 2001. *Políticas Educacionais para o Estado do Paraná nas Décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mimeo.

FIorentini, Dario; SOUZA JR, Arlindo José. ; MELO, Gilberto Francisco. A., (2001). Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB. p. 307-335.

FLEURI, Reinaldo M., (2002). *A Questão da Diferença na Educação: para além da diversidade*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG.

GAMBOA, Silvio S., (1998). *Fundamentos para la Investigación Educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

GENTIL, Heloisa S., (2002). *Formação de Professores - no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, mimeo.

GERALDI, Corinta M. G., (2000). Políticas Curriculares Oficiais e Globais: algumas explicações sobre sua implantação no Brasil - o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares - *Políticas Curriculares: caminhos para flexibilização e integração* [Porto editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian]. Braga - PT.

GIROUX, Henry A., (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação – para além das teorias da reprodução. Trad. Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes.

_____. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional – novas políticas em educação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____. (2003). *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

GOMES, Daniela I., (2000). *Acertando o Passo e Errando o Caminho*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, mimeo.

GOODSON, Ivor, (1995). *Currículo – teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.

HAGE, Salomão A. M., (2000). *Guerra Cultural Pela Escola no Brasil: a disputa pela direção do Plano Nacional de Educação (1988 – 1999)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mimeo.

HALL, Stuart , (1997). A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, nº 2, v. 22, 16-46.

_____. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. A. La G. Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil.

HOMMA, Maurício, (2002). *Políticas Públicas de Educação e Práticas Curriculares: uma experiência de interlocução em Santos – 1994 a 1996*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mimeo.

HORKHEIMER, Max, (1975). Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter *et al*. Tradução de José Lino Grünnewald. [et al] *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural. p. 117 – 161.

IBGE, (1999). *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 2002.

_____. (2000). *Censo Demográfico – Resultados preliminares*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

JAMESON, Fredric, (2001) . *A Cultura do Dinheiro – ensaios sobre a globalização*. Trad. Maria Elisa Cevalco, Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KLIEBARD, Herbert M., (1980). Burocracia e Teoria de Currículo. In: MESSICK, Rosemary G. *et al* (Orgs). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

KRUPPA, Sônia Maria. P., (2000). *O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mimeo.

IGREJA CATÓLICA DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA, (s/d). *Divulgação do Santuário dos Mártires*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (s/d). *Histórico do Regional de Ribeirão Cascalheira*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (s/d). *Galeria dos Mártires no Santuário de Ribeirão Cascalheira*, Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1978). *Relatório da Equipe Pastoral de Ribeirão Cascalheira – considerações sobre o trabalho da Prelazia de São Félix do Araguaia junto ao povo – 1970 a 1978 –*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1979). *Sistematização da Metodologia de Trabalho da Equipe Pastoral de Ribeirão Cascalheira*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1979). *Relatório da Atuação da Equipe Pastoral no Setor de Educação no Povoado de Cascalheira*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1980). *Carta da Equipe Pastoral de Ribeirão Cascalheira à Equipe da Prelazia de São Félix do Araguaia*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1980). *Relatório de Ribeirão Cascalheira para Prelazia de São Félix do Araguaia*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1992). *500 Anos de Resistência - Regional de Ribeirão Cascalheira*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

- _____. (1994). *Informativo Partilhando*, nº 1, abril, Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1996). *Convite para a Romaria dos Mártires da Caminhada*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1997). *Relatório da Assembléia das Comunidades*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1997). Ribeirão Bonito – história do lugar. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1997). Festejos de São João Batista. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

LANJONQUIÈRE, Leandro, (2000). *As Apropriações das Teorias Psicológicas pela Prática Educativa Contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar*. Anped.org.Br/23/textos/te20.pdf.

LEITE, Lúcia Helena A., (1989). *Memorial – análise da prática pedagógica*. Elaborado para fins de seleção em programas de pós-graduação. Mimeo

_____. (1993). “*E a escola perdeu aquela rota...*” . Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mimeo.

LIMA, Rosângela N., (2000). *As Relações Intergovernamentais e as Políticas Educacionais*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mimeo.

LOPES, Alice C., (2004). Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago., nº 26. p. 109-118

MACEDO, Elizabeth F., (2002). *Currículo como Entre-Lugar Identitário: raça, gênero e sexualidade no currículo de ciências (1971-2001)*. Mimeo.

_____. (2004). Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. F. (orgs) *Currículo de Ciências em Debate*. Campinas, SP: Papirus.

MATO GROSSO. (s/d). *Projeto de Trabalho – uma forma de organizar os conhecimentos escolares*. Centro de formação e atualização do professor. Cuiabá. Mimeo.

_____. (1985). *Há um rito no ar por educação, façamos silêncio para ouvi-lo*. Equipe de Redenção do Grupo de Trabalho do Dia “D”. Campanha de Debate Nacional sobre Educação e Escola. Cuiabá. Mimeo.

_____. (1995). Projeto Político-Pedagógico – um novo fazer. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá. mimeo.

_____. (1995). *Política Educacional para o Estado de Mato Grosso*. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá. Mimeo.

_____. *Mapa de Mato Grosso*. Disponível em: < <http://www.guianet.com.br/mt/mapamt.htm> > . acesso em: janeiro de 2006.

_____. *Mapa de Mato Grosso – destaque para os municípios*. <<http://www.icepa.com.br/virtualweb/MAPAS/BRASIL/>>. Acesso em: janeiro de 2006.

MARTINEZ, Maria Helena, (2000). *Cultura no Singular ou Cultura no Plural?: as reformas educativas no Brasil e na Argentina nos anos 90*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mimeo.

MARTINS, José S., (1981). *Os Camponeses e a Política no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MIRANDA, Leotildes & AMORIM, Leonildes, (2000). *Microrregiões Homogêneas de Mato Grosso*: atlas geográfico, Cuiabá: Entrelinhas.

MOMMA, Adriana M., (2001). *As Políticas Educacionais Brasileiras de Ensino Fundamental no Contexto do Mercosul*: perspectivas e desafios para o processo de integração. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mimeo.

MORAIS, Osvando J., (2000). *Grande Sertão: Veredas – o romance transformado – semiótica da construção do roteiro televisivo*. São Paulo: FAPESP – Edusp.

MOREIRA, Antônio F. B., (1994). A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

_____. & SILVA, T. T. (1994). Sociologia e Teoria Crítica de Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

_____. (1997) Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus.

_____. (1998) A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, M. V. (org.). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2000) & MACEDO. Currículo, Políticas Educacionais e Globalização. In: PACHECO, José A. (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto, PT: Porto Editora.

_____. (2000) Estudos do Currículo no Brasil: abordagens históricas. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares – *Políticas Curriculares: caminhos para flexibilização e integração* [Porto Editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian]. Braga – PT. p. 21 – 43.

_____. (2001). A Recente Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, nº 18, set/out/nov/dez. p. 65-81.

OLIVEIRA, Ozerina V., (1995). Proposições Curriculares Críticas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Educação Brasileira*, Cuiabá, v. 4, nº 5, jan./jun.

_____. (1997) *Trabalho Docente e Produção de Resistência em um Currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mimeo.

_____. ; MIRANDA, C. (2004). Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr., nº 25. p. 67-81.

_____. ; DESTRO, D. S. (2005). Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, Jan/Fev/Mar/Abr. p. 140 – 150

_____. (2005). Pelas Veredas do Grande Sertão: pensando uma lógica que dê centralidade à cultura em estudos de política curricular. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 4, nº 25, Jan-Jun. p. 149 – 163

PADILHA, Paulo Roberto , (1998). *Planejamento Educacional – a visão do Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mimeo.

PERONI, Vera Maria V., (1999). *A Redefinição do Papel do Estado e a Política Educacional no Brasil dos Anos 90*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mimeo.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker, (2001). Estatísticas Educacionais como Sistema de Razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto, p. 111-148

PRELAZIA, (1990). *Projeto Inajá - Projeto memória das lutas e ações educacionais na região do Araguaia – MT*. São Félix do Araguaia.

_____. (s/d). *Relato da detenção de Juarez Dayrell*. mimeo

_____. (s/d). *Relatório da Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora da Assunção*. São Félix do Araguaia. mimeo.

_____. (s/d) *Problemática da Terra e Ação Pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia*. mimeo.

_____. (s/d) *Estatuto da Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora da Assunção*. mimeo.

_____. (s/d) *Posseiros tentam resistir à expropriação – estudo do conflito João Evangelista x posseiros*. mimeo

_____. (s/d) *Novo conceito de desenvolvimento na literatura atual e no pensamento de Paulo Freire*. mimeo

_____. (1972). *Carta dos posseiros ao Incra*, Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1972). *Carta de Maria Mercês Pereira Luz*. manuscrito.

_____. (1974). *Carta do povo de Guediolândia*. Ribeirão Cascalheira. Fev. mimeo.

_____. (1974). *Carta de pais de Cascalheira ao Secretário de Educação de Barra do Garças*, Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1994). *Carta de um grupo de moradores de Cascalheira ao Prefeito de Barra do Garças*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1975). *Carta do povo de Ribeirão Bonito e Divinéia ao Ministro da Educação e Cultura*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1975). *Carta de Manuel Luzon ao Bispo Pedro*. Ribeirão Bonito. mimeo.

_____. (1975). *Avaliação do 2º semestre de 1975*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1975). *Carta de Agricultores da Região de Cascalheira ao Presidente da República*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1976). *Carta do Prefeito Municipal de Barra do Garças ao povo de Ribeirão Bonito*. Barra do Garças. mimeo.

_____. (1976). *Boletim Educacion – Comision evangélica Latinoamericana de Educacion Cristiana*. Lima – Peru. mimeo.

_____. (1976). *Relatório de Avaliação das Atividades Ribeirão Bonito – Cascalheira: 2º semestre de 1976*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1976). *Carta de Valdo Varjão a uma professora de Ribeirão Cascalheira*. Barra do Garças. manuscrito.

_____. (1976). *Relatório de Manuel Luzon sobre acontecimentos em Ribeirão Bonito e Cascalheira – de 73 a 75*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1977). *Ribeirão Bonito – a caminhada de um povo*. São Félix do Araguaia. mimeo.

- _____. (1977). *Carta de Juarez a Moura e Ilda*. Ribeirão Cascalheira. manuscrito.
- _____. (1978). *Carta de Juarez e Susana aos Companheiros*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1979). *Carta da Delegacia Sindical de Cascalheira* - Sindicato dos trabalhadores rurais de Barra do Garças. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1981). *Carta do Movimento de Educação Popular Integral Fé e Alegria*. São Paulo. manuscrito.
- _____. (1981). *Programação da Semana dos 10 anos da Prelazia de São Félix do Araguaia*. São Félix do Araguaia. mimeo.
- _____. (1982). *Relatório das Santas Missões na Prelazia de São Félix do Araguaia*. São Félix do Araguaia. mimeo.
- _____. (1984). *Informativo* - Conselho Pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia.
- _____. (1984). Carta do Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEALL). Santiago – Chile, ao Bispo D. Pedro Casaldáliga. mimeo
- _____. (1985). *Método de Alfabetização de Adultos Segundo Paulo Freire Freire* – os passos ao trabalhar cada palavra geradora, Curitiba. Mimeo.
- _____. (1988) Eleições: ferramenta e caminho de libertação. mimeo.
- _____. (1994). *Relatório* – Reunião do Conselho Regional da Prelazia de São Félix do Araguaia. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1996). *Relatório* – Reunião do Conselho Regional da Prelazia de São Félix do Araguaia. mimeo.
- _____. (1999). *Relatório da Equipe Pastoral Bolão*. São Félix do Araguaia.
- _____. (1999). *Tríduo dos Mártires da Caminhada Latinoamericana*. São Félix do Araguaia. mimeo.
- _____. (2002). *Manual* – Prelazia de São Félix do Araguaia. São Félix do Araguaia. mimeo.

RESULTADO do Estudo dos Alunos do Ginásio sobre a População Local., (1978). *Jornal Mensal de Cascalheira*, Ribeirão Cascalheira, p.2, nº 0, Outubro.

RIBEIRÃO CASCALHEIRA. (s/d). *Palavra de um Professor* - Carta de um professor à prefeitura. mimeo.

- _____. *Projeto: Alfabetização de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação.
- _____. (1974). *Lei nº 461*. Barra do Garças. mimeo.
- _____. (1983). *Grade curricular de 1º Grau*, Escola Municipal de 1º Grau São João Batista. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1990). *Registro Manuscrito da Reunião com Monitoria*. 23.07.
- _____. (1992). *Plano de Curso de Português*. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1994). *Dados Estatísticos Escolares de Ribeirão Cascalheira*. Superintendência regional de Nova Xavantina. Nova Xavantina. mimeo.
- _____. (1994). *Grade Curricular de 1º Grau*, Escola Municipal de 1º Grau São João Batista. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1994) *Ata nº 0001*, Conselho Municipal de Educação. Ribeirão Cascalheira.
- _____. (1995). *Projeto Cultural Araguaia Pão e Circo* – Festejos de São João Batismo. Ribeirão Cascalheira.
- _____. (1995). *Quadro Demonstrativo de Professores e Funcionários*. Escola Municipal Antonieta Melges Camargo. Ribeirão Cascalheira.
- _____. (1995). *Quadro Demonstrativo* – Escola Municipal 05 de Maio. Ribeirão Cascalheira. mimeo.
- _____. (1995). *Quadro demonstrativo do conjunto de escolas rurais*. Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Cascalheira. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1997). *Documentário “Crianças de Nossa Terra”*. Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Cascalheira. manuscrito.

_____. (1999). *Convite e Programação de Formatura – Formandos do 3º Ano Suplência*. Ribeirão Cascalheira. Ribeirão Cascalheira. mimeo.

_____. (1993). *Declaração – Secretaria Municipal de Educação*, setembro.

_____. (1993). *Instrução Normativa nº 002*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1993). Secretaria Municipal de Educação. *Of. nº 142*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1993). *Instrução Normativa nº 003*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. Declaração de admissão de profs mediante concurso público/abril,1993/ RC

_____. (1994). *Of. nº 106*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1994). *Of. nº 082*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1994). *Of. nº 003*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1994). *Of. nº 108*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1994). *Of. nº 168*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1995). *Convocação*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. (1995). *Of. nº 008*. Escola Municipal Dona Antonieta Melges Camargo.

_____. (1995). *Of. nº 93*. Escola Estadual Cel. Ondino Rodrigues Lima.

_____. (1995). *Quadro de Funcionários*. Escola Municipal Rui Barbosa.

_____. (1996). *Relatório mensal*. Escola Dona Antonieta, dez .

_____. (1997). *Ata nº 08*. Conselho Municipal de Educação.

_____. (1997). *Ata nº 09*. Conselho Municipal de Educação.

_____. (1997). *Ata nº 11*. Conselho Municipal de Educação..

_____. (1999). *Of. nº 001*. Secretaria Municipal de Educação.

_____. *Imagem que focaliza a zona urbana do Município de Ribeirão Cascalheira*. Disponível em: <<http://www.google.com>>. Acesso em 2005.

ROSA, João G. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno, (1998). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed.

SAID, Edward W. , (1978). *Orientalismo – o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras. Tradução de Tomas Rosa Bueno.

SANTIAGO, Anna Rosa F., (1999). *Política Curricular e Educação Básica: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação*. Tese de doutorado. Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mimeo.

SANTOS FILHO, José Camilo & GAMBOA, Silvio S (orgs), (1997). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Antônio R., (2000). *Metodologia Científica – a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.

SANTOS, Boaventura S., (2002). *Linha de Horizonte: os processos da globalização*. In: SANTOS, Boaventura S. (org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.

_____. & AVRITZER, Leonardo (2002). *Introdução: para ampliar o cânone democrático*. In:

SANTOS, B. S. (org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. & NUNES, João A. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura S. (org.) *Reconhecer para Libertar – os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA. (1999). *Boletim Tybysirá – A educação prestando contas*, ano I, nº 02. Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Araguaia. São Félix do Araguaia.

SEMERARO, Giovanni, (1999). *Gramsci e a Sociedade Civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SHEEN, Maria Rosemary C. C., (2000). *Política Educacional e Hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mimeo.

SILVA, Ileizi Luciana F., (1998). *Reforma ou Contra-Reforma no Sistema de Ensino do Estado do Paraná?: uma análise da meta de igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mimeo.

SILVA, Maria Heloisa A., (1999). *A Participação do Professor no Processo de Reforma Curricular Promovido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo na Década de 80*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mimeo.

SILVA, Tomaz T., (1990). Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 73, maio. p. 59 – 66.

_____. (1993). Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, nº 18, v. 2, jul/dez. p. 3-10.

SOBRINHO, Renato José D., (1998). *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade: uma nova instância definidora de políticas educacionais no Brasil dos anos noventa?* Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, mimeo.

SOUZA, Aparecida N., (1999). *As Políticas Educacionais para o Desenvolvimento e o Trabalho Docente*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mimeo.

SPINK, Peter, (2000). Análise de Documentos de Domínio Público. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez.

SPIVAK, Gayatri C. , (1994). Quem Reivindica a Alteridade. In: HOLANDA, H. B. (org.). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco.

SUÁREZ, Daniel, (1995). Políticas Públicas e Reforma Educacional - a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (orgs). *Reestruturação Curricular - teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ : Vozes.

THIOLLENT, Michel, (1987). *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Pólis.

THOMPSON, Paul, (1992). *A Voz do Passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VATICANO Proíbe Casaldáliga de Viajar, Falar e Escrever., (1988). *Folha de São Paulo*, São Paulo, pág. A-8, Out.

VEIGA-NETO, Alfredo, (2003). Cultura, Culturas e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, maio/jun/jul/ago. p. 5-15.

_____. (2004). Texto apresentado em mesa redonda no VI Colóquio Sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-brasileiro Sobre Questões Curriculares, UERJ, Rio de Janeiro.

WILLIS, Paul, (1986). Produção cultural é diferente de Reprodução cultural é Diferente de Reprodução Social é Diferente de Reprodução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, nº 11 v. 2, jul/dez. p. 3-18.

_____. (1991). *Aprendendo a Ser Trabalhador – escola, resistência e reprodução social*. Trad. T. T. da Silva e D. Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

YOUNG, Robert, (2001). *Postcolonialism: an historial introduction*. Massachusetts: Blackwell Publishes.