

**CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS E
POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS: CONTEXTO HISTÓRICO,
DESDOBRAMENTOS E IMPLICAÇÕES**

***CURRÍCULO DE REFERENCIA DE LA RED ESTATAL DE EDUCACIÓN DE GOIÁS
Y POLÍTICAS CURRICULARES NACIONALES: CONTEXTO HISTÓRICO,
RESULTADOS E IMPLICACIONES***

***REFERENCE CURRICULUM OF THE STATE EDUCATION NETWORK OF GOIÁS
AND NATIONAL CURRICULAR POLICIES: HISTORICAL CONTEXT,
DEVELOPMENTS AND IMPLICATIONS***

Giselle Ferreira Alves GUIMARÃES¹
Michele Silva SACARDO²

RESUMO: A partir de um estudo bibliográfico e documental, o intuito do artigo é compreender as implicações das Políticas Curriculares Nacionais da década de 1990 para a organização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio no Estado de Goiás, bem como os desdobramentos destas políticas até a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Os resultados evidenciaram que, mesmo antes e após a implementação das Diretrizes Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio em Goiás, a classe hegemônica, detentora dos meios de produção, controla os caminhos da educação nacional, regida sob o ritmo do capital. Desse modo, contrapor-se às políticas hegemônicas, é continuar na luta política, social e educacional que vislumbre teorias pedagógicas e curriculares que garantam o acesso dos indivíduos aos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, superando a visão imediata e limitada da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Diretrizes curriculares. Educação.

RESUMEN: *Con base en un estudio bibliográfico y documental, el objetivo del artículo es comprender las implicaciones de las Políticas Curriculares Nacionales de la década de 1990 para la organización de las Directrices Curriculares para la Enseñanza Básica y Media en el Estado de Goiás, así como las consecuencias de estas políticas hasta la implementación de la Base Común Curricular Nacional. Los resultados mostraron que, incluso antes y después de la implementación de las Directrices Curriculares para la Enseñanza Básica y Media en Goiás, la clase hegemónica, poseedora de los medios de producción, controla los caminos de la educación nacional, regida por el ritmo del capital. De esta forma, oponerse a las políticas hegemónicas es continuar en la lucha política, social y educativa que vislumbra teorías pedagógicas y curriculares que garanticen el acceso de los individuos a los conocimientos*

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – GO – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente da Secretaria do Estado de Educação de Goiás (SEDUC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3420-5429>. E-mail: gisellefag05@gmail.com

² Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4193-3766>. E-mail: smichele@ufj.edu.br

desarrollados históricamente por la humanidad, superando la visión inmediata y limitada de la realidad.

PALABRAS CLAVE: *Políticas educativas. Directrices curriculares. Educación.*

ABSTRACT: *Based on a bibliographic and documentary study, the aim of this article is to understand the implications of the National Curriculum Policies of the 1990s for the organization of the Curriculum Guidelines for Elementary and High School in the State of Goiás, as well as the consequences of these policies until the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). The results showed that, even before and after the implementation of the Curricular Guidelines for Elementary and High Schools in Goiás, the hegemonic class, holder of the means of production, controls the paths of national education, governed by the rhythm of capital. In this way, opposing hegemonic policies is to continue in the political, social and educational struggle that envisages pedagogical and curricular theories that guarantee individuals' access to knowledge historically developed by humanity, overcoming the immediate and limited vision of reality.*

KEYWORDS: *Educational policies. Curricular guidelines. Education.*

Introdução

Neste artigo, buscamos compreender, a partir dos condicionantes históricos, as implicações das Políticas Curriculares Nacionais da década de 1990 para a organização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio no Estado de Goiás, bem como os desdobramentos destas políticas e a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Para tanto, discutiremos, as reformas curriculares nacionais na década de 1990 e seus reflexos nas políticas curriculares do Estado de Goiás. Partimos do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e seus desdobramentos perante as políticas curriculares nacionais, na tentativa de compreender a política curricular implementada no Estado de Goiás, no início do século XXI. Propusemo-nos, ainda, a destacar, a Base Nacional Comum Curricular, homologada seis anos após a publicação da versão final do Currículo Referência da Rede Estadual da Educação de Goiás, haja vista ser esse um documento que endossa e reforça o direcionamento das políticas curriculares nacionais.

Por fim, abordaremos os possíveis alinhamentos entre as Políticas Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás, como também as determinações históricas e as implicações delas para a organização da política de currículo no referido Estado, atentando-nos às contradições que se apresentam entre o proclamado e o real, entre a exposição dos motivos e o texto do documento.

Das Reformas Curriculares Nacionais na década de 1990 e Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás à implementação da Base Nacional Comum Curricular: apontamentos iniciais

Neste tópico, propomo-nos a discutir as políticas educacionais brasileiras a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em novembro de 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais homologados em 1997 e da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Aprovado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em novembro de 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. “Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios)” (BRASIL, 1995, p. 12). Tais medidas foram justificadas, conforme consta do referido documento, pela deterioração dos serviços públicos e o agravamento da crise fiscal, na última década³; sendo essas, consequências do modelo de desenvolvimento adotado por Governos anteriores que instauraram uma crise do Estado.

A Reforma passa a ser instrumento de consolidação, estabilização e segurança para o crescimento sustentado da economia, pautada de acordo com o texto do referido documento, na administração pública gerencial e em conceitos atuais de administração e eficiência voltados ao controle dos resultados e da descentralização, corroborando para que o poder chegue ao cidadão, cliente privilegiado do Estado. Nessa perspectiva, o Estado redefine o seu papel:

[...] que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização das empresas estatais e a publicização, descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços públicos de Educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, 1995, p. 12).

Esse plano diretor tem o objetivo de criar condições para a reconstrução da administração pública, em bases modernas e racionais, no sentido de uma administração gerencial “baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle

³ A década anterior à elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, compreende o período entre os anos de 1985 e 1995. Nesse intervalo de tempo, o Brasil foi governado por José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995).

dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna, “cliente privilegiado” (BRASIL, 1995, p. 7). A ênfase da reforma é voltada, segundo o documento, para a qualidade e para a produtividade do serviço público. Apresenta propostas que visam garantir conquistas constitucionais e implementar uma administração pública de caráter gerencial. Nesse modelo, os servidores públicos passam a ter uma nova visão de suas funções e, segundo o texto, é aí que se daria a mais profunda e verdadeira reforma. Aos “bons funcionários” seria garantida a valorização do trabalho, proporcionando-lhes motivação profissional e razoável segurança no emprego – condições consideradas necessárias para a restauração da criatividade, responsabilidade e dignidade do servidor público.

O texto do Plano Diretor considera o debate mundial ocorrido no final dos anos de 1980 e início de 1990, sobre o papel que o Estado deve ter na economia e destaca que: “Sem dúvida, num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos” (BRASIL, 1995, p. 9). Para realizar os objetivos do Plano, o Estado entende que deve transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, descentralizar o setor público não estatal da execução de serviços, que não envolvam o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços da Educação, Saúde, Cultura e Pesquisa Científica.

A permeabilidade de agentes privados e/ou organizações da sociedade civil na administração pública, baseada no controle à *posteriori* dos resultados e na competição administrada, são bases do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Essa orientação acompanha as reformas curriculares que emergem a partir desse período.

Sobre os períodos da propriedade privada e seus avanços para além do capital natural, Marx e Engels (2007) observaram que, a partir da evolução da propriedade privada, a grande indústria submeteu a si o comércio, subsidiada pela criação dos meios de comunicação e pelo moderno mercado mundial. “Destruuiu, em geral, a naturalidade, na medida em que é possível no interior do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações monetárias” (MARX; ENGELS, p. 60). O autor prossegue afirmando que:

[...] a propriedade privada moderna corresponde ao Estado moderno, que, comprado progressivamente pelos proprietários privados por meio dos impostos, cai plenamente sob o domínio destes pelo sistema de dívida pública, e cuja existência, tal como se manifesta na alta e na baixa dos papéis estatais na bolsa, tornou-se inteiramente dependente do crédito comercial que lhe é concedido pelos proprietários privados, os burgueses. [...] Por meio

da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, [...] para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX; ENGELS, p. 75).

A forma de organização burguesa, ancorada na propriedade privada e em meios para a garantia de sua hegemonia, também é evidenciada nas políticas curriculares para a Educação Básica. Sacardo (2013), ao abordar a educação, afirma que “à medida em que essa se constitui historicamente, sofreu e sofre a influência das concepções hegemônicas, fundamentadas “[...] predominantemente na visão idealista da realidade” (Ibid., p. 30). Cabe destacar que, para Marx e Engels (2007, p. 196), “[...] a expressão idealista dos interesses reais da burguesia[...]” expressam-se no discurso liberal. Dessa forma, entende-se que as políticas curriculares no Brasil podem ser subsidiadas pelos interesses da burguesia, diante do Estado Moderno, equivalente à propriedade privada.

[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência, e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

De acordo com a análise de Petras e Veltmeyer (2001), o Governo de FHC envidou esforços sistemáticos para desmontar o setor estatal e vender empresas lucrativas a investidores privados estrangeiros e brasileiros, viabilizados pela desregulamentação financeira e pela privatização das empresas públicas. Foi nesse período do governo de FHC, inclusive, que a interlocução com os Organismos Multilaterais (OMs), principalmente com o Banco Mundial, ganhou força e teve o seu ápice; interlocução, a qual foi continuada/mantida, aprofundada e aprimorada pelos dois governos subsequentes (SANTOS; SACARDO, 2018). De fato, foram dadas naquele momento, as condições para a reforma na educação, sob orientação neoliberal, sustentada pela lógica de expansão econômica e tecnológica, a qual

propunha superar os problemas da escola, desqualificando-a, via discurso da eficácia e competência, às custas da culpabilização do professor e principalmente tecendo duras críticas à sua formação (EVANGELISTA, 2013 apud SANTOS; SACARDO, 2018).

Contexto, portanto, que Lima e Santiago (2011, p. 39) reafirmam ter sido “regado pelas ondas privatizantes, oriundas de um novo projeto econômico e de sociedade: o neoliberalismo⁴” (LIMA; SANTIAGO, p. 39). Sendo este um modelo que exige um novo perfil de cidadão, um cidadão cliente, em um “[...] Estado que passa a se organizar com o prestador de serviços, pondo à disposição mercadorias, resultado da sua eficiência ou de suas Organizações Sociais (OS)” (LIMA; SANTIAGO, p. 42). Nessa perspectiva,

O Estado transfere para um novo setor aquilo que não interessa diretamente ao mercado, porém com financiamento dele. [...] Desse modo, o Estado passa a ter o controle, financia parte e desconcentra outra do financiamento para que o cidadão, que é cliente, dependendo do serviço prestado, pague parte ou todo ele. [...] Ora, para que a população aceite que serviços antes oriundos do Estado agora sejam ofertados por OS é preciso descaracterizar o serviço público, diminuir o Estado, afastá-lo da população e instituir Organizações Não Governamentais (ONGs) em seu lugar (LIMA; SANTIAGO, 2011, p. 43-44).

Nesse contexto, as políticas liberais, oriundas do capitalismo, não concebem uma educação inútil a esse modelo social e à sua necessidade de reinvenção. Os currículos são pensados e construídos para desenvolver, na classe trabalhadora, habilidades e competências que servem aos interesses hegemônicos, ao mesmo tempo em que incute a consciência e a aceitação do seu lugar nesta sociedade. Melnik e Tamm (2014) consideram que quase todos os pensadores liberais veem a educação como essencial para alcançar os objetivos liberais, defendem um papel limitado do Estado em relação à educação e compreendem a relevância dela no fato de o indivíduo enfrentar e se adequar às realidades que se apresentam no mundo contemporâneo.

No que se refere à reinvenção do capital, Marx e Engels (2007, p. 497) já enfatizavam que: “[...] diferentes estágios da produção trazem consigo, também, diferentes relações de produção para o consumo, diferentes contradições entre ambos [...]”. Nessa linha de pensamento, Orso (2012, p. 3845), ao se referir à relação entre a escola pública e a hegemonia capitalista, assevera que “O sucateamento da escola pública e a expansão da escola privada

⁴ Saviani (2016), destaca o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal: “[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos [...]” (p. 221). Orso (2007), acrescenta que o que existe “[...] é o liberalismo como ideologia do capitalismo[...]”, portanto, continua o autor: “[...] não faz muito sentido falar em neoliberalismo ou em ‘ser contra o neoliberalismo’. A posição que de fato se deve adotar é contra o liberalismo, em todas as suas formas e contra o capitalismo, que é a base material que o sustenta” (p. 176-177). Desse modo, entendemos que não há um consenso em torno da compreensão da terminologia neoliberalismo.

inserem-se dentro das necessidades do capital [...]”. Para o autor, a educação transforma-se e é transformada, conforme o movimento da sociedade e, em se tratando da sociedade de classes, significa dizer que a educação “[...] está voltada à conservação do *status quo* e à legitimação das estruturas sociais vigentes” (ORSO, 2012, p. 3875). Portanto, segundo Petras e Veltmeyer (2001, p. 31):

A transição ao neoliberalismo significou a exclusão do estado brasileiro e a indiscutível primazia do capital estrangeiro. As profundas crises do neoliberalismo levaram Cardoso a medidas liberais ainda mais radicais: mais privatização, maiores cortes no orçamento social e maior dependência das finanças estrangeiras.

No campo educacional, afirma-se a primazia da lógica do mercado no que se refere ao aspecto organizacional e ao pensamento pedagógico, tendo como justificativa a adequação da educação escolar às demandas do mercado internacional de trabalho e sua constante reestruturação produtiva, organizacional e técnico-científica. Para Marx e Engels (2007, p. 62), essa lógica “isola os indivíduos uns dos outros, não apenas os burgueses, mas ainda mais os proletários, apesar de agregá-los”. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107) ainda destacam:

E quais as demandas e que grupos foram beneficiados no campo educativo? Sem dúvida aqueles grupos que estão articulados historicamente com o metabolismo do capital dos centros hegemônicos neste novo contexto de sua mundialização. É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado.

Esse ideário empresarial e mercantil instalou-se como política de Estado a partir do momento em que, para permanência do capitalismo, era necessário o envolvimento do processo escolar, de forma a garantir mão de obra especializada, conforme as necessidades do mercado. Medidas foram tomadas na educação nesse sentido, entre elas: precarização dos serviços públicos-educacionais, incentivo às privatizações, garantia de acesso e permanência dos alunos na escola e política de resultados por meio de avaliações coordenadas por órgãos internacionais.

Para Marx e Engels (2007), a lógica mercadológica – condições de existência, de condicionamentos e limitações – é fundida à propriedade privada e ao trabalho. O autor exemplifica: “A riqueza de um banqueiro, que consiste em papéis, não pode de modo algum ser tomada sem que aquele que venha a tomá-la se submeta às condições de produção e de comércio do país que foi tomado” (MARX; ENGELS, p. 71). Essa visão ilustra a política educacional descrita acima, por Frigotto e Ciavatta (2003), cuja efetivação possibilita

limitações significantes quanto à apropriação pela classe trabalhadora, do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade e, por conseguinte, dos meios de produção. Esse cenário contribui para a manutenção das políticas hegemônicas pautadas pelas aspirações da burguesia.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Saviani (2016) afirma que a LDB se trata de um documento compatível com o Estado mínimo, alinhado à política hegemônica, adotada pelo governo FHC. A orientação política neoliberal preza, segundo o autor, pela “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento ao lugar e ao papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos” (SAVIANI, 2016, p. 221). Com efeito, no que tange às políticas educacionais, a administração pública gerencial, citada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, viabilizada e implementada a partir de Emendas Constitucionais, pode ser analisada, segundo Mancebo (1999), sob cinco grandes princípios: racionalização de recursos, gestão direcionada a resultados, flexibilidade da gestão, qualidade do serviço educacional e descentralização. Esses princípios vão ao encontro dos pontos comuns descritos por Saviani (2016), que destacamos abaixo e sobre os quais trataremos, ao relacioná-los às Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás, para os Ensinos Fundamental e Médio, com as Políticas Educacionais Nacionais.

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2016, p. 221).

No que tange ao Currículo, o artigo 26 da LDB prevê uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). A flexibilização emerge como marca desse artigo constitucional que regulamenta a Educação Básica no Brasil. Uma função que, para Apple (2006, p. 105), é tácita da escolarização.

[...] uma função tácita e importante da escolarização parece ser o ensino de propensões e valores diferentes para diferentes populações escolares. Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de

trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. [...] Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares.

Por trás da flexibilização curricular, para atender a demandas regionais, vislumbramos o que Libâneo (2012) chama de dualismo perverso da escola pública brasileira, presente nas políticas e nas diretrizes para a educação nacional. A LDB, ainda no artigo 26, traz que os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política, especialmente do Brasil; o ensino da Arte em suas expressões regionais e a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, sendo facultativa ao aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não indica, *a priori*, a instância competente para estabelecer a base comum nacional para o currículo.

Provavelmente, [...] tem a ver com o encaminhamento que o MEC vinha dando à questão dos “Parâmetros Curriculares” onde parecia haver uma oscilação entre a sua adoção obrigatória por todas as escolas dos diferentes Estados e Municípios e sua consideração apenas como referência a partir da qual os Estados, os Municípios e as próprias escolas formulariam as respectivas propostas curriculares (SAVIANI, 2016, p. 234).

Em 1997, foi publicado o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Consecutivamente, em 1998 e 2000, o documento foi publicado para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Um ponto comum nos respectivos textos é a imposição da revisão dos currículos, diante da necessidade de construir uma escola voltada à formação de cidadãos que vivem em uma era marcada pela competição e pela excelência.

Com o objetivo exposto de nortear uma proposta de reorientação curricular, o MEC apresenta às Secretarias de Educação Estaduais os PCNs. Segundo consta nesse documento, as linhas norteadoras para o Ensino Fundamental e Médio no Brasil, caracterizam-se por: a) apontar a necessidade de unir esforços entre governos e sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa; b) interdependência entre escola-sociedade, tendo como objetivo situar as pessoas como participantes dessa sociedade – cidadãos; c) aprendizagem significativa; d) desenvolvimento de diferentes capacidades pelos jovens, proporcionando-lhes o desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências; e) autonomia da escola e comprometimento dessa e dos alunos em atingir as metas a que se propuseram; f) inserção de procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os

conceitos tradicionalmente abordados; g) evidenciar a necessidade de tratar de temas urgentes; h) apropriação das tecnologias; i) valorização do trabalho dos docentes enquanto produtores, articuladores, planejadores de práticas educativas e como mediadores do conhecimento, atuando com a diversidade existente entre os alunos como fonte e meio para a aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com os PCNs e por meio deles, é traçado um perfil para o currículo, baseando-se em competências básicas e na formação de cidadãos críticos e reflexivos, com vistas ao surgimento de uma nova consciência individual e coletiva, apoiada nos pilares da cooperação, da solidariedade, da tolerância e da igualdade.

A escola passa a ser compreendida como um espaço de criação de condições para o acesso dos jovens aos conhecimentos necessários, para o exercício da cidadania. Parafraseando Marx (2005), é possível aplicarmos questionamentos à utilização do termo cidadania nas políticas curriculares: a quem se deve formar como cidadão? Que espécie de cidadania está em questão? Que condições se tornam fundamentais na essência da cidadania que se procura? Marx (2005) acrescenta que a busca idealista pela cidadania por meio da eliminação política da propriedade privada não a extingue, mas, ao contrário, presume a sua existência.

O estado elimina, a sua maneira, as distinções estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão, ao decretar que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são distinções não políticas; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é igual parceiro na soberania popular, e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real. [...] O triunfo do idealismo do Estado era, ao mesmo tempo, a realização do materialismo da sociedade civil. Os laços que uniam o espírito egoísta da sociedade civil foram removidos juntamente com o jugo político. A emancipação política foi ao mesmo tempo uma emancipação da sociedade civil a respeito da política, e até da aparência de um conteúdo geral. Dissolveu-se a sociedade feudal no seu elemento essencial, o homem; mas no homem que constituía o seu real fundamento, no homem individualista. Membro da sociedade civil, este homem é neste momento a base e o pressuposto do Estado político. Desta forma é reconhecido nos próprios direitos do homem (MARX, p. 21-36).

Para Brito (2018, p. 133), “[...] a emancipação política equivale à conquista do poder político pela burguesia”. Nessa direção, a escola pode ser compreendida enquanto um espaço de criação de condições para a permanência do *status quo*, necessária à manutenção e à reinvenção do capital.

O homem egoísta torna-se cidadão através das Declarações formais influenciadas pela Revolução Francesa e, por conseguinte, tem sua propriedade privada e segurança individual universalizada como garantias jurídicas. Dessa forma, a legitimidade racional-legal foi um importante

instrumento de acesso da burguesia à política. Os homens foram reconhecidos juridicamente como cidadãos, livres e iguais. Isso, porém, significava na prática que o servo, agora cidadão, seria “livre” para vender sua força de trabalho a uma minoria detentora dos meios de produção (a burguesia) em troca de um aviltante preço (o salário) (BRITO, 2018, p. 133).

Marx e Engels (2007, p. 201) afirmam que o “estado moderno, sob o domínio da classe hegemônica, repousa sobre a liberdade do trabalho e este consiste na livre concorrência dos trabalhadores entre si”. Vemos que a proposta neoliberal mostra sua face também nas políticas curriculares, ao ponto que essas se deitam sobre práticas que favorecem a propriedade privada e a manutenção da sociedade de classes.

A intencionalidade do MEC de nortear uma proposta de reorientação curricular, junto às Secretarias de Educação Estaduais por meio dos PCNs, efetiva-se no Estado de Goiás a partir de 2004, quando se iniciam os estudos e as discussões sobre o processo de Reorientação Curricular.

Assim, entre os anos de 2009 e 2012, foram publicados sete cadernos de reorientação curricular para o Ensino Fundamental e Médio, denominados Reorientação Curricular – Currículo em Debate, que antecederam a publicação das Diretrizes Curriculares para os supracitados níveis de ensino no Estado, o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás. Segundo consta no documento, Currículo em Debate 1 – Reorientação Curricular de 6º ao 9º ano, os cadernos são resultados de um processo de reorientação curricular, desenvolvido na rede estadual de Goiás, durante os anos de 2004 a 2006, e servem ao propósito de garantir o direito à educação de qualidade (GOIÁS, 2009a; 2012)

A partir daí, oficialmente, as Diretrizes Curriculares que norteiam e regulamentam a educação e, conseqüentemente, o currículo no Estado de Goiás, foram alinhadas aos princípios neoliberais que arraigam ondas de precarização do serviço público, apelo à iniciativa privada e à administração pública gerencial, destacando-se a gestão de resultados, a flexibilização e a competição para atender a uma lógica mercadológica.

A proposta de Reorientação Curricular do Estado de Goiás tem como objetivo explícito “garantir o direito à educação de qualidade”. Ao longo do documento, justificativas são descritas e metas traçadas para esse fim.

Em “*A lei da Educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas*”, Dermeval Saviani, implicitamente, chama a atenção dos leitores para a análise de documentos, ao escrever sobre a LDB aprovada em 1996. Para ele “É de pasmar que não apenas no espírito, mas até mesmo na letra se expresse a contradição entre a “exposição de motivos” e o texto do projeto” (SAVIANI, 2016, p. 217). Entendemos que a análise entre os motivos expostos para a

elaboração de um documento e o seu texto em si, pode evidenciar o real e as contradições inerentes às múltiplas determinações que se apresentam na busca pela essência das coisas, uma vez que “a natureza do objeto consiste precisamente, na soma ou totalidade de suas relações e propriedades [...]” (MÁRKUS, 1974, p. 63). Ou seja, conforme Marx (2008, p. 259) esclarece sobre o Método da Economia Política:

[...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta.

A garantia do direito à educação de qualidade é apresentada enquanto finalidade da Proposta de Reorientação Curricular do Estado de Goiás (GOIÁS, 2009a; 2012). Nesse documento, estão expostos os motivos/justificativas para o desenvolvimento do projeto: transformar a escola num espaço de aprendizagens significativas, implementar políticas públicas eficientes de atendimento a jovens e crianças, assegurar a permanência do aluno na escola por meio do trabalho pedagógico com habilidades e com conteúdos significativos, apropriação de novos valores e competências e de uma proposta pedagógica que considere que todos têm o direito de aprender e a consciência de que são capazes.

No texto, as parcerias⁵ com a sociedade civil, que acontecem entre iniciativa privada e organizações não governamentais, foram consideradas meios para agilizar e vigorar as ações pedagógicas, favorecendo o desempenho dos alunos e dos professores, considerando que, a partir delas, professores e alunos desenvolveriam qualitativamente suas competências. Por meio dessas parcerias e da apropriação de uma proposta pedagógica que considera o direito de todos a aprender e à consciência de que são capazes, é que a rede pública de educação do Estado de Goiás apresenta sua proposta de reorientação curricular.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 76), na sociedade capitalista “o direito privado se desenvolve, simultaneamente com a propriedade privada a partir da dissolução da comunidade natural”. Logo, entendemos que a questão do direito de todos a aprender na sociedade do capital, corresponde ao direito privado, que é acompanhado por princípios idealistas em uma sociedade neoliberal:

[...] onde o privilégio e a prerrogativa são concebidos como correspondentes à propriedade privada vinculada ao estamento, e o direito é concebido como correspondente à situação da concorrência, da propriedade

⁵ Na maioria das vezes, o texto do documento não explicita quais parcerias seriam feitas. Mais adiante, falaremos com mais detalhes sobre o assunto.

privada livre; da mesma forma, o próprio Direito do Homem é visto como privilégio e a propriedade privada como monopólio (MARX; ENGELS, p. 205).

Nesse sentido, Orso (2012, p. 3842) afirma que: “a educação tende a refletir a sociedade que a produz, pois expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento e das relações sociais”. Dentre as necessidades do capital, inserem-se, segundo o autor, o sucateamento da escola pública e a expansão da escola privada, uma vez que os processos educacionais fazem parte de uma totalidade social.

No ano de 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular no Brasil. A estrutura geral do documento compreende textos introdutórios, competências gerais e específicas, direitos de aprendizagem e habilidades, que definem os currículos, escolas, professores e alunos:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos [...] (BRASIL, 2018, p. 7, grifo no documento).

A Base Nacional Comum Curricular está organizada em dez competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida: (por exemplo: escola da escolha); argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Nesse documento, o trabalho em equipe é considerado essencial para que o quadro de desigualdades presente na Educação Básica, altere-se em Goiás. Nesse ínterim, no ano de 2019, o Governo estabeleceu parcerias com as Fundações Lemann e Natura para a formação de professores, destacando-se dentre os principais incentivadores dessas fundações, as instituições Google, Instituto Unibanco, Undime, Consed, Itaú e Omidyar Network⁶.

O documento, alinhado à Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), influencia os currículos, a formação inicial e continuada dos professores, bem como contribui para o alinhamento das políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal, de forma a garantir um patamar comum de aprendizagens.

[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

⁶ Cf.: <https://fundacaolemann.org.br/co-realizadores>. Acesso em: 17 jan. 2019.

Constituem a fundamentação pedagógica da BNCC: foco no desenvolvimento de competências⁷, compromisso com a educação integral, pacto interfederativo e a implementação dessa Base Nacional Comum. Quanto ao foco no desenvolvimento de competências, esse se justifica, segundo o texto do documento, pelo fato de ele ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)⁸.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos no documento).

O compromisso com a educação integral destaca-se diante das necessidades do mundo contemporâneo que, conforme consta no documento, impõe um olhar inovador e inclusivo ao processo educativo. Questões como o que é aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativas e como avaliar o aprendizado são destaques diante do cenário mundial que requer:

o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Educação integral, segundo a BNCC, refere-se à: “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14). Busca-se, por meio do referido pacto interfederativo e da implementação da BNCC, construir currículos e elaborar propostas pedagógicas “[...] que

⁷ Conceito de competência adotado pela BNCC: “Mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana no exercício pleno da cidadania e o mundo do trabalho”, baseado no conceito de competência de Philippe Perrenoud;

⁸ Cf. BNCC, 2018, p. 13.

considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15).

A BNCC identifica-se com as políticas curriculares nacionais, mencionadas anteriormente: ambas asseguram aprendizagens essenciais, comungam princípios e valores, e, ainda, delegam aos sistemas, redes de ensino e escolas a função de incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos, ancorados nas esferas da autonomia e da competência. O documento está estruturado de forma a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os estudantes.

Considerações finais

Em síntese, tendo em vista o alinhamento às Políticas Curriculares Nacionais destacadas anteriormente, notadamente, a depreciação, bem como a precarização do trabalho educativo em detrimento de uma proposta de Estado mínimo, emergiu expressivamente diante das análises iniciais realizadas neste estudo.

Oriundos do neoliberalismo, a precarização do trabalho público e a valorização do setor privado são características do que Lima e Santiago (2011) consideram como um projeto econômico e social, cuja implementação necessita de novas mentalidades e de uma nova cultura organizacional. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado é o meio para instaurar essa nova cultura, subsidiada pelo modelo de administração gerencial.

O postulado do Estado diminuto – característica da concepção filosófico-econômica neoliberal, do Estado quase-mercado – está prescrito, no Brasil no texto do Plano Diretor do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – Mare (Brasil, 1995). Nele encontramos toda a fundamentação legal para instituir um modelo de Estado reestruturado: seja em suas bases culturais e econômicas seja em suas bases sociais (LIMA; SANTIAGO, 2011, p. 41-42).

Do ponto de vista da Educação, a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, várias deliberações ocorreram no Brasil, no sentido de alinhar as políticas educacionais aos fins desse Plano de Estado. Essa perspectiva estendeu-se às Secretarias Estaduais de Educação, que reestruturaram seus currículos, de modo a alinhá-los à nova proposta federal para a Educação, que foi considerada por Gandin e Lima (2016) como

mercadológica, diante da importância representada pela economia e pelas classes sociais atualmente.

Ao longo dessa análise, determinações vieram à tona e junto delas algumas indagações. O Estado de Goiás sugere, na Proposta de Reorientação Curricular, que as escolas estabeleçam parcerias com diferentes instituições e pautem a proposta curricular na aprendizagem significativa e nos princípios do Estado Gerencial, logo, qual seria a contrapartida dessas parcerias e quem seriam os parceiros do Governo do Estado de Goiás? Quem são os cidadãos a que esse documento se refere, quais são seus direitos e o que o Governo de Goiás entende por educação de qualidade? Lima e Santiago (2011, p. 49, grifo dos autores) afirmam que:

A Contratualização de Resultados, segundo os documentos oficiais, é um “conceito e premissa fundamental sobre os contratos de gestão”. Estes, por sua vez, “são um instrumento de pactuação de resultados que relacionam secretarias responsáveis pela formulação de políticas públicas e entidades a elas vinculadas”. Os documentos divulgam, ainda, que “para atingir esses objetivos, é concedida autonomia de gestão em troca de compromisso com resultados”.

Nesse contexto, para Frigotto e Ciavatta (2003), a Educação Básica no Brasil, nos anos de 1990, foi diretamente influenciada por um movimento internacional com o apoio de assessorias, documentos formadores de opinião e de recursos que, com a participação ativa, anuência e colaboração das autoridades locais, foram impondo as propostas liberais de Educação, implementadas no Brasil a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso.

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral [...]” (SAVIANI, 2016, p. 211, grifos do autor).

Segundo Saviani (2016), do confronto entre o que é proclamado e o que se realiza por meio das bases em que se assenta o sistema educacional, emergirá o conteúdo em detrimento à forma, pois “o objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente” (MARX, 2008, p. 260).

As Reformas Curriculares Nacionais ocorridas nos anos 90 determinaram e direcionaram junto ao Estado de Goiás, por meio da Secretaria Estadual de Educação, a

Reorientação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio. A análise do contexto histórico, os desdobramentos e as relações entre as Políticas Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás permitiram-nos evidenciar conceitos e contradições.

A proposta neoliberal, por exemplo, apresentada nesses documentos, atende às necessidades da sociedade capitalista e, paralelamente, assume as contradições, característica desse modelo de sociedade. A constatação dos objetivos reais nos documentos analisados revela o papel da educação, enquanto mediadora das práticas sociais. A compreensão da escola como um espaço de aprisionamento ou emancipação, que possibilita formação uni ou omnilateral aos filhos dos trabalhadores, pode ser instrumento de luta para essa classe, a fim de construir uma sociedade em que todos tenham os mesmos direitos sociais.

As políticas curriculares nacionais mencionadas vão ao encontro da Base Nacional Comum Curricular, e vice-versa; de modo que, alguns dos pontos comuns dessas políticas são: assegurar a professores e a alunos o que consideram aprendizagens essenciais; valorizar princípios e valores como ética, respeito e tolerância e delegar aos sistemas, redes de ensino e escolas a função de incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos, ancorados nas esferas da autonomia e da competência.

O que ficou evidente, portanto, é que no contexto educacional e, para além dele, historicamente, os beneficiados são os grupos hegemônicos, cujos interesses não se articulam aos da classe trabalhadora. Ou seja, mesmo que, anteriormente e após a implementação das Diretrizes Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio em Goiás, a classe hegemônica, detentora dos meios de produção, controla os caminhos da educação nacional, regida sob o ritmo do capital.

Nessa conjuntura, contrapor-se às políticas hegemônicas, é continuar na luta política, social e educacional por condições de vida, que vise o comprometimento com a transformação social, mas que, também, vislumbre teorias pedagógicas e curriculares que garantam o acesso dos indivíduos aos conhecimentos culturais e científicos, historicamente desenvolvidos pela humanidade, superando a visão imediata e limitada da realidade (SAVIANI; DUARTE, 2010).

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidente da República. 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRITO, R. D. S. A crítica de Marx ao conceito de cidadania. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, v. 39, v. esp., p. 129-140, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revfacdir/article/view/84654/51647>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29847323005.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate 1, 2009a.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate 2, 2009b.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate 3, 2009c.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate 4, 2009d.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate 5, 2009e.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate 6, 2009f.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate 7, 2009g

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**, 2009h.

GOIÁS, SEDUC/SEM. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**, 2012.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>. Acesso em: 12 abr. 2018.

LIMA, A. B.; SANTIAGO, S. H. M. Reforma do Estado e controle avaliativo. *In*: LIMA, A. B. (Org.) **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 37-60.

MANCEBO, D. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. **Revista Internacional de Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 463-480, 1999. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/21/MANCEBO.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MÁRKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. 1818-1883. **A questão judaica**. Karl Marx. Tradutor: Silvio Donizete Chagas. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELNIK, S.; TAMM, S. **Leituras Liberais sobre Educação**. Brussels, Belgium: FNFF, 2014.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007 – (Coleção Educação contemporânea).

ORSO, P. J. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E

EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012. João pessoa. **Anais [...]**. João pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 3840-3854. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.10.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

PETRAS, J.; VELTMEYER, H. **Brasil de Cardoso**: a desapropriação do país. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SACARDO, M. S. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2288/4778.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SANTOS, H. K. R.; SACARDO M. S. A política de formação de professores: o estado da arte sobre o Pibid na Pós-Graduação em Educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1168-1181, set./dez., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI:10.22633/rpge.v22i3.11404

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Como referenciar este artigo

GUIMARÃES, G. F. A.; SACARDO, M. S. Currículo referência da rede estadual da educação de Goiás e políticas curriculares nacionais: Contexto histórico, desdobramentos e implicações. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022008, jan./dez. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16460>

Submetido em: 03/11/2021

Revisões requeridas em: 27/12/2021

Aprovado em: 17/02/2022

Publicado em: 31/03/2022