



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO VIVO DA ESCOLA: DO TEXTO AO CONTEXTO

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRÍCULO VIVO DE LA ESCUELA: DEL TEXTO AL CONTEXTO

EDUCATIONAL POLICIES AND LIVE SCHOOL CURRICULUM: FROM TEXT TO CONTEXT

Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Universidade Federal do Paraná - Brasil
E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

Eixo temático 6: Produção de conhecimento e tomada de decisões em uma perspectiva epistemológica

Resumo: O estudo apresentado traz em seu conteúdo uma discussão acerca das relações que se estabelecem entre as políticas educacionais e os sujeitos que fazem parte do contexto da escola. Neste sentido, inicialmente este estudo apresenta algumas considerações acerca do campo epistemológico e representativo do currículo. Em seguida, são apresentados apontamentos sobre as políticas no âmbito da educação, e, por fim, apresenta-se a discussão acerca da centralidade dos sujeitos da escola na implementação das proposições advindas das políticas educacionais. Do estudo empreendido, é possível concluir que, ainda que naturalizado, o currículo é um espaço de tensionamento, e, em decorrência deste tensionamento e do currículo vivo da escola, não há linearidade entre os dispositivos legais e as práticas educativas materializadas no contexto da escola.

Palavras-chave: Educação. Políticas Educacionais. Currículo. Sujeitos. Tensionamentos.

Resumen: El estudio presentado trae una discusión acerca de las relaciones que se establecen entre las políticas educativas y los sujetos que son parte del contexto de la escuela. En este sentido, inicialmente este estudio presenta algunas consideraciones sobre el campo epistemológico representativo del currículo. A continuación se presentan notas sobre las políticas en materia de educación y, por último, se presenta la discusión de la centralidad de los sujetos en la implementación de las propuestas de las políticas educativas. Del estudio realizado, es posible concluir que, aunque se encuentra naturalizado, el currículo es un espacio de tensión, y, como resultado de esta tensión y del currículo vivo de la escuela, no hay linealidad entre los dispositivos legales y las prácticas educativas materializadas en el contexto de la escuela.

Palabras clave: Educación. Política Educativa. Currículo. Sujetos. Tensiones.

Abstract: The study presented in your content brings a discussion of the relationships established between the educational policies and the subjects that are part of the school context. In this sense, this study presents some initial considerations about the epistemological and representative field of curriculum. Then notes on policies in education are presented, and finally, presents the discussion of the centrality of the subject in the school arising from the implementation of educational policies propositions. The study undertaken, it is possible to conclude that, although national,



curriculum is an area of tension, and, as a result of this tension and undead school curriculum, there is no linearity between the legal provisions and practices embodied in the educational context of the school .

Keywords: Education. Educational Policy. Curriculum. Subject. Tensions.

O campo epistemológico e representativo do currículo

O termo currículo não possui uma definição única, é um termo polissêmico assumindo diferentes significados a partir do contexto em que está inserido, abarcando desde aquilo que é escolhido para ensinar (conhecimentos e saberes) até o campo social da própria escola.

Garcia (2010) explica que é possível classificar o currículo a partir de duas perspectivas. Uma refere-se ao currículo como um artefato escolar, e, a outra concebe o currículo como um campo teórico. Na primeira perspectiva, a noção de currículo está relacionada às experiências de aprendizagem ofertadas aos estudantes na escola, enquanto que na segunda perspectiva, o currículo seria considerado um campo de disputas e debates.

Partindo desta premissa, neste estudo, entende-se por currículo as experiências educativas que se desdobram em torno do conhecimento, ou seja:

[...] a forma pela qual a escola define as intencionalidades educacionais e busca realizá-las, tendo como objetivo formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos. O currículo se constitui, desse modo, em elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento. (SILVA, 2012, p.14).

O currículo escolar é, portanto, um artefato de natureza política, social e histórica que guarda em si determinadas finalidades que se expressam na formação dos sujeitos. Assim “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (SILVA, 1999, p.14).

A natureza de cada intenção de formação encontra-se vinculada a seus fundamentos, tempos e espaços. É o que caracteriza o discurso curricular



presente nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Neste sentido, é importante considerar que:

Essas diferentes visões, assim como as diferentes ênfases que nelas se encontram, expressam o que em um dado momento se considera ser educação e se imagina ser um cidadão educado. Refletem, ainda, as influências teóricas e ideológicas que se revelem dominantes nesse momento histórico. (MOREIRA, 2009, p.6).

De acordo com Silva (1999) as teorias tradicionais sobre o currículo surgiram nos Estados Unidos em meio a um contexto de crescente expansão da industrialização e da urbanização.

O precursor dos estudos do currículo neste período foi John Franklin Bobbitt. “A atividade inicial de Bobbitt ocorreu essencialmente no sentido de adaptar as técnicas do mundo dos negócios para uso nas escolas.” (KLIEBARD, 2011, p.9).

Para Bobbitt, o trabalho pedagógico escolar deveria ser organizado à semelhança do trabalho industrial.

Assim, a escola deveria, por meio do currículo, especificar rigorosamente os resultados que pretendia alcançar, assim como explicitar com exatidão os métodos que utilizaria e os mecanismos de mensuração que permitiriam saber se os resultados desejados foram ou não alcançados. (SILVA, 2012, p.18).

Em 1918, Bobbit publicou a obra “The Curriculum”, que segundo Silva (1999), “[...] iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos.” (SILVA, 1999, p.22).

Nesta época também houveram outros teóricos que versavam sobre o currículo, como John Dewey, que diferentemente de Bobbit estava preocupado em formar para a democracia ao invés de formar para a economia. Para Dewey, “[...] a sala de aula deveria abarcar uma espécie de vida comunitária democrática, preocupada com a dignidade humana e com a inteligência científica que era pensada fora da escola.” (APPLE; TEITELBAUM, 2001, p.199).

O currículo mais apropriado para uma escola com estas características atentará seriamente aos interesses actuais das crianças, não como um “subterfúgio” para gerar motivação, mas como



uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social. Dewey criticou severamente as escolas públicas por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos[as] alunos[as], [...] diferenciando-os[as] de acordo com a sua presumível destreza em participar de uma aprendizagem manual ou mental, ao invés de oferecer ambas a todos[as] e isolando as matérias umas das outras ao invés de as unir em torno das experiências vividas dos[as] estudantes com o conhecimento. Em vez de culpar os estudantes pela sua passividade, Dewey centralizou a sua atenção diretamente na pedagogia das escolas. (APPLE; TEITELBAUM, 2001, p.198).

No entanto foram as proposições de Bobbit que receberam maior destaque na época. (SILVA, 1999; SILVA, 2012).

Depois, foi Ralph Tyler em colaboração com Vergil Herrick, em 1949, quem debruçou-se sobre as questões acerca do currículo, “[...] identificando os elementos indispensáveis para a existência de um currículo em acção, independentemente de qualquer teorização curricular.” (PACHECO, 2000, p.14).

Mesmo os que mais se lhes opõem teoricamente não deixam de reconhecer que os elementos tylerianos de uma prática curricular, perspectivados a partir de abordagens processuais e interpretativas, são os objectivos, os conteúdos, as actividades e a avaliação.” (PACHECO, 2000, p.14).

Assim, Tyler define quatro questões básicas para a elaboração do currículo, as quais expressariam claramente a concepção tradicional da atividade educativa focalizando: currículo, ensino, instrução e avaliação. A organização do currículo, de acordo com Tyler, deveria buscar responder:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 1999, p.25).

Do mesmo modo como na perspectiva de Bobbit, na perspectiva de Tyler, o currículo era concebido fundamentalmente como uma questão técnica, sendo que os objetivos passaram a ser centrais no planejamento curricular. No entanto, Tyler passa a incluir em seus fundamentos referenciais que não eram



contemplados por Bobbitt, como a psicologia e as disciplinas acadêmicas. (SILVA, 1999).

Neste contexto a teoria curricular é tomada como uma teoria de instrução, “[...] architectada numa base técnica, apolítica e administrativa” (PACHECO, 2000, p.15).

A crítica à esta concepção parcelar “...começa a ser realizada por diversos curriculistas, dos quais destacamos James Macdonald, John Mano, Maxine Green, George Wills e Michael Apple.” (PACHECO, 2000, p.15).

Assim, na década de 1960 emergem as teorias críticas¹ que passaram a contestar a estrutura da educação tradicional e os modelos tradicionais de currículo. (SILVA, 1999).

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 1999, p.30).

Em período mais recente surgem as Teorias Pós-Críticas. Para as teorias pós-críticas, do mesmo modo como nas teorias críticas, a maneira como o conhecimento é produzido é fundamental, no entanto, na perspectiva pós-crítica as questões do poder, saber, identidade e diferença são colocadas no centro das discussões curriculares. (SILVA, 1999; SILVA, 2012).

De acordo com Pacheco (2000), as teorias pós críticas tem mudado os discursos sobre a teorização curricular,

[...] sobretudo no que diz respeito à valorização do contexto micro como local de produção política, o esclarecimento da complexidades existente na relação poder/conhecimento, na aceitação da classe, género e raça como elementos dominantes na definição das práticas e, por último, a ideia do sujeito descentrado, cuja identidade se constrói a partir das políticas e práticas em que está envolvido. (PACHECO, 2000, p.19).

¹ “Historicamente, a teoria crítica é um projecto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi muito divulgada pela escola de Frankfurt [...]” (PACHECO, 2000, p.19).



Conforme assevera Silva (1999, p.16) “[...] as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social” e, é a questão do poder que diferencia as teorias tradicionais do currículo das teorias críticas e pós-críticas.

Diferentemente das teorias tradicionais que assumem uma postura de neutralidade as teorias críticas e pós críticas defendem a inexistência de posicionamentos e escolhas neutras.

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 1999, p.16).

No entendimento de Silva (1999) as teorias curriculares são organizativas e estruturantes do modo como concebemos a realidade e segundo o autor podem ser assim representadas:

Quadro 1 – Teorias do currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização, emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Nos dias atuais, percebe-se que nas práticas escolares há a convivência entre estas teorias, especialmente entre as teorias críticas e pós-críticas que entrelaçam-se:

[...] as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter



produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social. (LOPES, 2005, p.51).

Apesar das diferentes concepções presentes nas teorias do currículo, o que é comum a todas é o fato de que a formação dos sujeitos se dá mediante a definição daquilo que é escolhido para ensinar. O que em geral, é considerado como conhecimento legítimo. “Embora não sendo os únicos temas com os quais deveríamos estar preocupados, é evidente que as principais questões curriculares têm a ver com o conteúdo e a organização. O que deveria ser ensinado? De que forma?.” (APPLE, 1997, p.84).

Conforme já salientado, o conhecimento escolar, embora compreendido de formas diferentes de uma teoria curricular para outra, a seleção de conhecimentos ainda que muitas vezes naturalizada, é um processo complexo que tensiona determinados interesses, afinal “...as teorias do currículo, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser.” (SILVA, 1999, p.13).

As políticas educacionais e os dispositivos legais no âmbito da educação

Segundo Eyng (2007) “[...] as políticas educacionais são parte do conjunto das políticas públicas que as englobam, e tratam das questões relativas ao provimento da educação.” (EYNG, 2007, p.44). Por sua vez, as políticas curriculares são parte do conjunto das políticas educacionais e voltam sua atenção para as políticas no que se refere às questões do currículo. (EYNG, 2007).

Considerando que “[...] o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado na educação, é por meio das ações que visam produzir mudanças no sistema educacional.” (SILVA, 2012, p.38), entende-se que as políticas curriculares atuam no sentido de direcionar as ações na escola de modo a incidir diretamente sobre os processos formativos.

Nesta perspectiva, as políticas de currículo constituem-se enquanto processos culturais,



[...] nos quais estão imbricados textos e discursos, como resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares, produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela e, simultaneamente, pela própria escola, no seu cotidiano. Embora não tenham o poder de ditar o que deve ser feito, os textos das políticas circulam no contexto da prática, inseridos em uma esfera discursiva a partir da qual decisões são tomadas. (LOPES; MATHEUS, 2011, p.174).

A natureza das políticas educacionais tem sua gênese nos tensionamentos (advindos de grupos com diferentes interesses e projetos societários) e acontecem em decorrência da necessidade de mudanças na realidade escolar.

Os resultados e índices expressos pelos indicadores da educação brasileira² são, neste contexto, impulsionadores para criação de ações e políticas curriculares. As políticas de currículo são, portanto, uma forma de responder às demandas apresentadas pelo quadro situacional revelado pelos índices da educação.

Assim, para se consolidarem as políticas curriculares abrangem programas, projetos, documentos normativos (orientações curriculares) etc, ou seja, tanto os dispositivos legais, quanto os documentos advindos de agências nacionais e multilaterais, se caracterizam como indutores das mudanças curriculares, uma vez que “[...] leis não mudam a realidade, mas inegavelmente funcionam como convocação e orientação de mudança.” (CASTRO; TIEZZI, 2004, p.122).

Em termos conceituais, de acordo com Bernardes e Guareschi (2007, p.464), “[...] tanto a política como o programa dizem respeito a uma forma epistemológica e uma forma substantiva, porém as políticas são diretrizes [...], enquanto os programas são modos de operacionalizar essas diretrizes.”

Assim, os documentos indutores de mudanças curriculares podem ser tanto de caráter legal e, portanto ter a função de regular as ações no ambiente escolar (leis, decretos, portarias, resoluções, etc), quanto de caráter formativo, quando se trata de textos que assumem uma função orientadora acerca de

² Prova Brasil, SAEB, ENEM, ENADE, SIS, IBGE.



como operacionalizar determinadas sanções (orientações, referenciais, parâmetros, etc.).

Além disso, é interessante observar que, os documentos de caráter formativo, apesar de não se caracterizarem como preceitos legais, ao assumirem um caráter propositivo, propondo mudanças na organização curricular, podem receber tratamento compatível com os documentos oficiais.

É por meio de documentos desta natureza que são expressas as políticas curriculares, ou seja, o que se quer que seja ensinado e quais práticas educativas devem ser privilegiadas no espaço escolar.

Os sujeitos da escola enquanto ressignificadores dos ordenamentos curriculares

De acordo com Ball e Bowe³ citados por Mainardes (2006), o processo da política é constituído por meio de três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A “política proposta” estaria relacionada com as intenções, independente da arena política em que as mesmas emergem, a “política de fato”, seria constituída pelos textos políticos e textos legislativos, os quais se caracterizam como as bases para que as políticas possam ser colocadas em prática, e, a “política em uso” estaria articulada às práticas suscitadas pelo movimento de implementação das políticas no âmbito da escola, ou seja, estão relacionadas com os profissionais que atuam na prática. (BALL; BOWE *apud* MAINARDES, 2006).

Há, ainda de se considerar, que a discussão, elaboração e aprovação dos documentos que ordenam o currículo não são neutras, são espaços de tensionamento e de disputa de interesses entre os diferentes segmentos da sociedade⁴.

³ BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

⁴ Governo, organismos internacionais, Estados, municípios, escolas, professores, alunos, sociedade (terceiro setor, etc.).



Nesse processo, algumas vozes são mais ouvidas que outras, em função das relações de poder constituídas. Algumas demandas são legitimadas em detrimento de outras, em razão de sua capacidade de serem articuladas em um discurso que disputa a significação das políticas. (LOPES; MATHEUS, 2011, p.174).

Destas tensões é que se originam discursos híbridos (CANCLINI, 1997), os quais se manifestam tanto por propostas educativas com perspectivas ambíguas e contraditórias convivendo simultaneamente, quanto por fundamentos e concepções divergentes incorporados em um único documento legal. Para Canclini:

[...] a hibridização refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude de o mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. Pelos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas, os processos simbólicos são desterritorializados[...] (LOPES, 2002, p.160).

Este hibridismo se reflete também nas práticas escolares, já que “[...] naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática.” (NOSELLA, 2011, p.1056).

Isso acontece porque a adesão, ou não, aos dispositivos indutores das mudanças curriculares depende, sobretudo, da maneira como cada sujeito interpreta e ressignifica tais normatizações.

A organização curricular, portanto, não acontece de maneira linear às determinações e sanções externas à escola, uma vez que a escola tem uma história, tem um currículo em ação. Assim, os dispositivos legais,

[...] encontram, na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas. (ZIBAS, 2002, p.72).

Essa trama institucional denota o potencial dos sujeitos em incorporar o discurso normativo a partir do movimento de recontextualização sugerido por Basil Bernstein (2003). A recontextualização parte do pressuposto de que cada sujeito é único e que as condições individuais do sujeito, como a experiência



docente historicamente acumulada, a formação e as vivências culturais é que embasam a interpretação e ressignificação das prescrições normativas.

Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (LOPES, 2002, p.159).

Ou seja, são as condições objetivas da realidade deste sujeito e as leituras que estes fazem, que permitirão aderir as prescrições normativas, facultando, portanto, ao sujeito, um movimento de resistência ao discurso prescritivo.

Bernstein (2003) também esclarece que ao receber novas prescrições normativas, os educadores a incorporam (ou não) a partir da cultura escolar já consolidada, o que nem sempre resulta em abandono total das experiências educativas praticadas anteriormente à tal determinação. Processo que decorre a partir da capacidade do sujeito de “[...] se auto-regular, [...]. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública [...]” (BERNSTEIN, 2003, p.78).

A partir da teoria de recontextualização de Bernstein, é possível depreender que nenhuma orientação e/ou texto normativo poderá, ser incorporado em sua totalidade.

As escolas reinterpretem, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. A análise da política de reforma curricular impõe discutir as prescrições normativas, considerando, no entanto, que elas não se consolidam de forma espelhada. Para dimensionar o alcance da reforma, parte-se, portanto, do pressuposto de que, mesmo que ela não produza alterações na totalidade das práticas educativas, produz alterações no discurso pedagógico e imprime novos códigos e símbolos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho docente. (SILVA, 2009, p.128).



Assim, o que vai propalar-se no ambiente educacional, serão fragmentos, resultantes da interpretação e ressignificação dos sujeitos, próprios deste movimento dialético de formulação e reformulação.

O próprio processo percorrido pelas normatizações, em alguma medida, contribui para o distanciamento entre as práticas educativas e os documentos oficiais:

O processo de comunicação entre as diferentes instâncias de governo é bastante burocrático e ocorre “em cascata”: os diretores de escolas recebem informação [...] por meio dos órgãos intermediários, que por sua vez receberam indicações das secretarias estaduais de Educação, responsáveis por transmitir as decisões do MEC. (KRAWCZYK, 2009, p.20).

Neste sentido, o Estado se caracteriza como um dos geradores da política, e não como o único, uma vez que quando esta chega até a escola ela pode ser reinventada e assumir configurações próprias no ambiente escolar. (MAINARDES, 2006).

Assim, compreender o currículo, conforme salienta Silva (2012, p.29), nos auxilia a compreender as “[...] relações entre indivíduo e sociedade enquanto relações historicamente construídas [...]” e, sobretudo, de perceber que as escolas não atuam passivamente diante das proposições externas, uma vez que “[...] o currículo e a escola não se submetem simplesmente aos interesses da economia ou da política, pois constituem-se em instâncias mediadas pelas contradições sociais[...]” (SILVA, 2012, p.29).

Considerações finais

De modo geral, o que se pode verificar é uma ênfase quase exclusiva ao currículo em seu sentido restrito, como se o campo epistemológico do currículo se apresente atrelado somente à questão da seleção dos conteúdos. Ainda que no limite, esta questão seja central, o ideal de formação, as demandas do sujeitos aprendentes, às condições dos profissionais que estão na escola (sejam estruturais, humanas ou organizativas) fazem parte da dimensão que discute e define o currículo.



Esta perspectiva instrumental, quase prevalecente, reflete também na compreensão da trajetória do texto normativo (desde sua formulação) até o contexto dinâmico da escola, como se a mesma acontecesse de forma linear.

Como salientado nesta discussão, as políticas pensadas, não acontecem por meio de uma transposição do texto para o contexto, sem antes serem problematizadas, questionadas, interpeladas, escamoteadas.

Pode-se dizer, inclusive, que os únicos que compreendem a política proposta em seu sentido de completude são os próprios formuladores, depois destes, qualquer tentativa de apropriação deste texto já é uma resignificação.

Quando a política chega na escola ela encontra uma realidade objetiva dinâmica, ou seja, o currículo vivo da escola, e são os sujeitos que compõem este universo que tensionam as proposições apresentadas pela política. Ou seja, além do Estado (e demais segmentos da sociedade civil organizada), os sujeitos da escola, são co-autores dos ordenamentos curriculares que se delineiam no âmbito da educação.

Referências

APPLE, M. W. **Os Professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: EDUCA, IAG Artes Gráficas Ltda, 1997.

APPLE, M. W.; TEITELBAUM, K. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 194-201, jul./dez. 2001.

BERNARDES, A. G.; GUARESCHI, Neuza. Estratégias de Produção de Si e a Humanização no SUS. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 462-475. 2007.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.



CASTRO, M. H. G. de; TIEZZI, S. **A Reforma do Ensino médio e a Implantação do ENEM no Brasil.** 2004. Disponível em: <www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf> Acesso em: 9 abr. 2013.

EYNG, A. M. **Currículo Escolar.** Curitiba: Ibpex, 2007.

GARCIA, J. **Escritos sobre o currículo escolar.** São Paulo: Iglu, 2010.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.5-22, jul./dez. 2011.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, A. C.; MATHEUS, D. S. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200012&script...> Acesso em: 08 jul. 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jan. 2013.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: questões contemporâneas. Sobre a qualidade na educação básica. Proposta Pedagógica. **Salto para o Futuro.** 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 abr. 2013.

PACHECO, J. A. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v.18, n.33 p.11-33, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381/8631>> Acesso em: 4 fev. 2014.



SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. R. Reformas Educacionais e Cultura Escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 32, p. 123-139, jan./abr. 2009. Disponível em:<<http://www.ufpel.edu.br>> Acesso em: 3 mar. 2013.

SILVA, M. R. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2012.

ZIBAS, D. M. L. (Re)Significando a Reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.; BUENO, M. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.