

## As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio

Dirce Djanira Pacheco e Zan\*  
Tacita Ansanello Ramos<sup>1</sup>

---

### Resumo

O presente artigo trata da análise de alguns dos documentos curriculares para o ensino médio, publicados no Brasil nos anos de 1996 a 2005. Visa problematizar a questão das políticas neoliberais e o impacto na reforma curricular para esse nível de ensino, analisando os princípios que fundamentam tais propostas. O texto aponta para a necessidade de ampliação do debate acerca da estreita relação entre políticas educacionais, no caso específico, as voltadas para o currículo do ensino médio, e a prática do professor.

*Palavras-chave:* Políticas educacionais; Ensino médio; Políticas neoliberais.

### The neoliberal orientations and the curricular politics to high school level

#### Abstract

In this article was made an analysis for some of the curricular documents to the high school level, published in Brazil in the years 1996 to 2005. The intention was problematize the question of neoliberal policies and the impact on curricular reform for this level of education analyzing the principles that establishment these proposals. The text points to the need for expansion of the debate about the close relationship between educational policies, in the particular case, directed to the curriculum of high school, and practice of teacher.

*Keywords:* Education policies; High school level; Neoliberal policies.

---

### Introdução

*Não só é impossível desvincular a pedagogia de suas relações com a política, mas também é teoricamente desonesto.* (Peter McLaren, 1997)

Este artigo pretende analisar os documentos curriculares para o ensino médio, publicados no Brasil nos anos de 1996 a 2005, centrando o foco de análise na questão das políticas neoliberais e seus impactos nas reformas curriculares para esse nível de ensino. Partindo da escola enquanto instituição histórica e culturalmente definida, pretende-se problematizar as relações entre tais propostas e o contexto das práticas dos professores da educação básica.

A escola foi concebida historicamente, em diferentes contextos sociais, como instituição fundamental voltada para a consolidação de projetos políticos hegemônicos. A concepção moderna de Estado-Nação, por exemplo, estava apoiada no ideal da construção de uma identidade nacional para a qual o ensino escolar contribuiria de forma marcante. Uma das maneiras pelas quais a escola é utilizada para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais, econômicos e outros – próprios de determinado grupo social – que passam a ser difundidos, através da instituição escolar, como referencial de padrão e norma do que é ser aluno e do que é uma

cultura válida.

Segundo Apple (2006), as políticas educacionais, como também as culturais, contribuíram para a difusão de padrões de conduta para as comunidades e, dessa forma, garantiram a manutenção do poder de determinados grupos sociais, bem como serviram ainda como mecanismos de controle social.

*As escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população. O papel hegemônico do intelectual, do educador profissional, nesse processo é bastante claro.* (Apple, 2006, p. 101)

Na última década no Brasil, a instituição escolar mais uma vez tornou-se campo de disputas e desafios que se configuraram nas reformas educacionais implementadas desde então. Num contexto de mudanças políticas, econômicas e culturais e da flexibilização das relações de trabalho, onde o profissional desejado passa a ser o “polivalente”, “adaptável”, “criativo”, que possui autonomia e não mais o especialista, as motivações pessoais sobrepõem-se aos valores coletivos, onde vemos a difusão de um comportamento competitivo na luta por vantagens individuais.

No contexto educativo, a disseminação desses

---

Endereço para correspondência:

\* E-mail: dircezan@unicamp.br

valores reflete no crescimento do valor de mercado do ensino que, ao mesmo tempo em que des-socializa, re-socializa, cria novas identidades e destrói outras, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo, o que resulta cada vez mais na diminuição dos espaços possíveis para o diálogo e reflexão, não mais quistos e desejados nesse tempo de mecanização da educação. Segundo Ball (2001):

*A sobrevivência do mercado educativo torna-se a nova base de propósito comum – pragmatismo e auto-interesse, e não mais ética e julgamento profissional, passam a ser as bases para os novos jogos de linguagem organizacional.* (Ball, 2001, p. 107)

Nessa perspectiva, mudanças também foram estabelecidas nas características do profissional da educação mediante um modelo de poder – a gestão – mecanismo-chave das reformas políticas, principalmente as da segunda metade dos anos 1990. Pela sua introdução, os regimes ético-profissionais das escolas são substituídos por um modelo empresarial e competitivo.

*O gestor é o herói do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização.* (Ball, 2001, p. 109)

Segundo Du Gay (1996), os gestores, dentro de uma lógica empresarial, normalizam e instrumentalizam a conduta do pessoal de forma a atingir os fins postulados como desejáveis.

A partir dessa lógica neoliberal, têm se difundido projetos pautados pela não-participação do Estado na economia, pela política de privatização de empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais, ênfase na globalização, abertura da economia para a entrada de multinacionais, dentre outros princípios. A introjeção do valor e das relações mercantis como padrão pelos indivíduos resulta na naturalização do regime de mercado e, dentro dessa lógica capitalista contemporânea, tudo se transforma em valor mercantil.

Nesse contexto, numa tentativa de reestruturar a educação, principalmente do ensino médio, nos moldes dessa nova economia mundial, no final da década de 1990 são promovidas pelo governo federal brasileiro reformas que se concretizam em documentos como os das propostas curriculares nacionais.

Podemos afirmar que em 1996 inicia-se a consolidação dessas propostas, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual tem por

função, além de estabelecer diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo o país, a de reestruturar o currículo dos níveis fundamental e médio, na tentativa de adequação desses com as exigências que passam a ser colocadas ao Brasil na década de 1990.

No caso específico do ensino médio, torna-se nítida a preocupação em garantir sua universalização, uma vez que esse nível de ensino, já desde 1988 com a Constituição Federal, é considerado como direito de todo cidadão brasileiro, além de etapa final da educação básica, o que é reafirmado no artigo 35 da LDB.

*Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

*II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

*III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.* (Brasil, 1996, p. 11)

É importante ressaltar que a ampliação da educação básica, contemplando o ensino médio, é uma mudança significativa que, até certo ponto, reflete também a luta histórica de setores da sociedade brasileira pela sua permanência na escola até níveis mais elevados do ensino.

A legislação que amplia o direito ao ensino médio propõe como finalidades para esse nível de ensino o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a possibilidade de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos de cada uma das disciplinas, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a preparação básica para o trabalho. As mudanças necessárias para tal passam a ser divulgadas pelo governo federal, expressas pelo *slogan* da campanha publicitária: *“A escola agora é para a vida”*. Mas, só agora? E para qual vida? Uma vida que na sua grande maioria é caracterizada por um jovem trabalhador inserido no mundo do trabalho marcado pela informalidade e pela flexibilidade? Ao longo dos documentos para o currículo do ensino médio, salta aos olhos a orientação tendo em vista a adaptação dos alunos ao mundo do trabalho sem nenhuma crítica ou problematização acerca de que mundo é esse.

Contrariamente, quando falamos da relação entre as propostas curriculares e as políticas neoliberais, entendemos ser possível uma outra forma de se construir um currículo em consonância com o mundo do trabalho, concepção que, segundo Kuenzer (2005), precisa ser ampliada nas propostas curriculares contemporâneas.

*Essa concepção é correta por tomar o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias para a existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho.* (Kuenzer, 2005, p. 39)

As identidades formadas a partir de tais propostas educacionais são engendradas num movimento neoliberal no qual o mercado de trabalho encontra-se fortemente presente.

Num cenário onde o trabalhador versátil, eclético, polivalente e muito mais próximo da noção toyotista do que da fordista é demanda importante para essa nova rede de produção e consumo, propostas educacionais que se pautem nas noções de competências, habilidades, interdisciplinaridade, contextualização, conforme mostraremos a seguir, são bem-vindas para o funcionamento desse novo sistema.

Lopes e Macedo (2005), entre outros autores, ao discutir o currículo da contemporaneidade, afirmam que:

*Inicia-se a partir dos primeiros anos da década de 1990 uma maior elaboração teórica da concepção de rede de conhecimentos, entendida como ferramenta capaz de auxiliar na tessitura de alternativas curriculares. Argumenta-se que a concepção de currículo é formalmente depositária do moderno conceito de conhecimento, a despeito das inúmeras apropriações desse objeto pelos sujeitos sociais. Na medida em que o mundo moderno entra em crise, torna-se necessário criar novas perspectivas para a tematização curricular. Com essa argumentação central, os estudos sobre currículo e conhecimento em rede se afastam cada vez mais da discussão específica de currículo e passam a tematizar a crise do mundo moderno que se expressa em três esferas, no mundo do trabalho, na produção científica e, fundamentalmente, no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo.* (Lopes; Macedo, 2005, p. 35)

Em continuidade a essa reestruturação, em 1998 são divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Segundo Guiomar Namó de Mello, relatora desse documento, o termo diretriz resultou da negociação sob dois pressupostos: natureza da doutrina pedagógica e legitimidade do Conselho Nacional de Educação.

Essas novas diretrizes trouxeram as noções de cidadania e trabalho como fundamentais para a estruturação do currículo do ensino médio. Dentre as duas noções, possivelmente pela demanda da lógica capitalista e

de relação de mercado, o trabalho é tido como o “contexto mais importante da experiência curricular” desse nível de ensino.

*[...] umas das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias [...]* (Brasil, 1998, p. 43)

Como forma de preparar o aluno para a vivência exterior à escola, os DCNEM trazem o conceito de contextualização com o intuito de articular o cotidiano e os conteúdos a serem ensinados, assumindo uma aprendizagem sociointerativa que procura criar condições para que os alunos experienciem a vida real a partir de múltiplas perspectivas.

Um ano mais tarde, em 1999, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que trazem como base os quatro eixos apresentados pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Como prioridade para o ensino médio, busca-se garantir aos alunos o “aprender a aprender”. (Zan, 2005)

A organização curricular para esse nível de ensino divide-se em dois momentos, ou seja, numa base comum e numa base diversificada. A base nacional comum visa à formação geral do indivíduo, tendo como função construir competências e habilidades básicas, fundamentais para o prosseguimento dos estudos e para a preparação para o trabalho, ocupando um total de 75% da carga horária e sendo dividida em três grandes áreas (Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e suas Tecnologias, e Linguagens, códigos e suas tecnologias).

A parte diversificada do currículo visa atender às características regionais e locais, no que concerne a cultura, economia, política da sociedade em que a escola encontra-se inserida, sendo de responsabilidade de cada escola, de acordo com seu projeto político pedagógico, a construção dessa parte do currículo.

Por estarem articuladas às necessidades do mundo da produção atual, o uso e exploração das noções de competências e habilidades ganham força nesse momento. Oliveira (1999) salienta a relação entre o conceito de competência ao conhecimento prático e a lógica capitalista. Segundo ele:

*[...] o capital, ao utilizar o conceito de competência abstrai o desempenho de uma dada profissão das relações de conflito e incorpora, apenas, as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade [...] o saber, em todas*

*dimensões, fazer, ser, aprender, etc. começam e terminam onde o capital determina.* (Oliveira, 1999, p. 58)

A política curricular do ensino médio que se difunde a partir desse período organiza-se de forma a dar maior importância às habilidades e competências – por serem estruturadas de maneira compatível às necessidades do mundo atual – do que aos conteúdos, temas e assuntos a serem aprendidos (Zan, 2005).

Além das noções de competências e habilidades, a viabilização dessa proposta curricular está fundamentada em dois outros princípios básicos: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Segundo Veiga-Neto (2005), a implementação de propostas educacionais que se utilizam dessas duas noções didático-metodológicas enquanto princípios para a construção curricular estão em sintonia com a construção de um novo olhar para a educação dentro da lógica capitalista e neoliberal. Nesse contexto, Veiga-Neto também assume que é preciso estar sempre atento e examinar o quanto as novas disposições curriculares são direta ou indiretamente moldadas e estão a serviço de políticas vigentes.

Segundo a visão dos autores das propostas curriculares para o ensino médio de 1999, a contextualização do conhecimento pode ser um recurso para tirar os alunos da posição de espectadores passivos e proporcionar o ensino com base no diálogo entre os conhecimentos pessoal, social e cultural. Segundo o próprio documento “contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (Brasil, 1999, p. 91).

De acordo com Lopes (2002), o conceito de contextualização é resultado de inúmeras apropriações de diversos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais.

Muitas vezes, o ensino que se pauta pela contextualização é simplificado por professores e gestores, como também pelos livros didáticos, como mera ilustração do cotidiano, numa relação superficial com o conteúdo estudado. Além disso, essa aparente contextualização realizada em sala de aula aparece, na maioria das vezes, apenas como pano de fundo para encobrir a abstração excessiva de um ensino conceitual e enciclopédico.

O desenvolvimento de um trabalho efetivo, que se utilize da contextualização como eixo norteador, necessita da compreensão por parte de seus elaboradores do contexto em que a escola está inserida, do seu significado para a comunidade que ela atende, da expectativa que os alunos possuem com relação ao ensino. Além disso, são necessários também a compreensão e o estudo das características culturais, econômicas e sociais do entorno que constitui e sustenta a existência da escola.

A aprendizagem contextualizada relacionada à valorização dos saberes prévios dos alunos e aos saberes cotidianos, como proposta pelos PCNEM, visa mobilizar nos alunos a aprendizagem de competências para a capacidade de resolução de problemas no mundo produtivo.

O outro princípio básico defendido pelos documentos é o da interdisciplinaridade, entendida como articulação entre as disciplinas em atividades e/ou projetos, partindo do princípio de que todo conhecimento mantém diálogo com outros campos. Entende-se que a integração das diferentes disciplinas pode possibilitar condições mais efetivas de aprendizagem.

*Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar o conhecimento de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista... Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões aos problemas sociais contemporâneos.* (Brasil, 1999, p. 35-36)

A interdisciplinaridade tem sido um princípio no qual se tem depositado muitas das esperanças de uma modificação no ensino. Apesar disso, é possível observar, ao mesmo tempo, as dificuldades que têm se efetivado para uma prática interdisciplinar no trabalho docente. Isso talvez se deva ao fato dela ser muito idealizada, pois se espera que, pelo simples uso da palavra “interdisciplinaridade” e da boa vontade de todos, facilmente se efetive a sua prática e se obtenham bons resultados.

A proposta de um currículo mais integrado para o “novo ensino médio” parece não defender o fim das disciplinas, mas sim o relacionamento entre elas de maneira mais integrada com o conhecimento a ser transmitido e vivenciado pelo aluno.

Mesmo com a proposta de trabalho integrado entre as diferentes disciplinas, a consolidação de um ensino interdisciplinar não tem como pretensão a criação de novas disciplinas. Além disso, pelo modo como os parâmetros foram elaborados, é reforçado o caráter disciplinar do ensino, uma vez que cada disciplina constituiu um documento exclusivo, bem-definido e demarcado, com listas próprias de competências e habilidades, dentro de sua área de conhecimento.

A contextualização associada à interdisciplinaridade, como princípios curriculares centrais das últimas propostas curriculares, são muitas vezes tratadas, pelos próprios documentos, como noções capazes de revolucionar o ensino. Nas palavras do então coordenador-geral de ensino médio do MEC:

*Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples*

*transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências.* (Pereira, 2000 apud Lopes, 2002, p. 390)

Ainda na tentativa de reformulação do ensino médio, em 2004 inicia-se uma discussão que tinha por objetivo avaliar as propostas educacionais até então implementadas e sua aplicação nas escolas pelos professores para o ensino de suas disciplinas.

Inicialmente, a proposta de discussão entre gestores da Secretaria da Educação, professores e acadêmicos que pesquisam na área de ensino das diferentes disciplinas tinha por pretensão retomar os PCNEM, não apenas para o aprofundamento de pontos que precisavam ser mais trabalhados, mas também no sentido de apontar indicativos que pudessem oferecer alternativas para a organização do trabalho pedagógico e assim responder às necessidades e às expectativas dos professores na estruturação do currículo para esse ensino.

O documento formulado a partir dessas reflexões foi apresentado em 2004/2006, com o governo Luiz Inácio Lula da Silva, e denominado Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Essas orientações trazem como focos principais reflexões para a prática docente assim como alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico.

Esse novo documento aponta os seguintes problemas para a proposta dos PCNEM de 1999/2000:

- *A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais;*
- *O tratamento dado ao currículo como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado;*
- *O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais;*
- *A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados;*
- *A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola.* (Brasil, 2004, p. 8-9)

Nas OCNEM o ensino médio é reiterado, enquanto terceira etapa da educação básica, como o nível

*Horizontes, v. 25, n. 2, p. 189-195, jul./dez. 2007*

mais elevado que deverá ser atingido por todos os cidadãos brasileiros. O documento reforça a necessidade de que a escola considere tais orientações curriculares e que avance no sentido de contemplar sua própria realidade, seja a partir da inclusão de temáticas específicas na parte diversificada do currículo, seja na confecção do projeto político pedagógico. É também uma necessidade atual, segundo as OCNEM, a efetivação do trabalho coletivo na instituição escolar. Esta é uma postura que vem sendo sinalizada desde a publicação da LDB de 1996, que prevê no artigo 13 da referida lei a participação dos docentes na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

No texto mais recente, concebe-se a política curricular como expressão de uma política cultural, já que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Nesse sentido, é um dos textos que mais avança, na medida em que abre possibilidades para um debate mais aprofundado acerca da concepção de currículo, bem como do papel da instituição escolar na formação cultural de gerações.

Apesar da manutenção da organização dos conhecimentos escolares por áreas, o documento suscita o debate acerca dos conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos que contemplem as especificidades de cada disciplina do currículo num diálogo articulado com as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, podemos afirmar que esse é um documento que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular. Retoma e amplia, de certo modo, a discussão presente no campo das metodologias do ensino específico, ou seja, o conhecimento tomado na sua complexidade e nas suas especificidades, bem como as estratégias metodológicas.

Finalmente, o texto aponta para a necessidade de que as escolas ampliem estas orientações curriculares a partir das questões próprias da instituição e da comunidade atendida, e destaca a necessidade do investimento e valorização do trabalho docente como condição importante para que se consiga oferecer uma educação de qualidade.

Na elaboração das orientações curriculares para o ensino médio de 2006 estão presentes as preocupações e orientações gerais contidas em documentos oficiais anteriores, no entanto a diferença fundamental reside principalmente no enfoque.

Os parâmetros curriculares nacionais colocam como pilares para a construção do currículo do ensino médio os princípios gerais de competências, interdisciplinaridade, contextualização, aos quais as disciplinas se subordinam e em torno dos quais elas se organizam.

Por outro lado, o foco das orientações curriculares nacionais volta-se para o lugar central que ocupam as disciplinas científicas e sua importância na busca da realização dos objetivos propostos para o ensino médio.

Dessa forma, os princípios das OCNEM continuam sendo os mesmos de propostas anteriores, mas seus alicerces e sua consistência encontram-se no interior do trabalho com as disciplinas, consideradas como conhecimentos científicos que colaboram para a construção do saber escolar.

Embora tenham procurado estabelecer um diálogo e articulação com outras disciplinas e áreas de conhecimento na elaboração do material, o documento traçou procedimentos didático-pedagógicos que contemplaram as especificidades de cada disciplina no currículo.

Propostas curriculares, como as aqui apresentadas, devem ser interpretadas como híbridos de diversos discursos, entre eles o acadêmico, o político referente à instância nacional e também internacional e o escolar, produzidas por processos de recontextualização que buscam atender às finalidades educacionais previstas para o momento atual.

Segundo Ball (1994), as políticas nacionais precisam ser compreendidas como um produto de influências e interdependências que resultam numa multiplicidade, interconexão e hibridização, ou seja, numa combinação de lógicas locais e globais. No entanto, na maioria das vezes o grande problema está no fato de se pensar simultaneamente nas especificidades desse local na relação com as formas mais amplas e globais de educação.

O desenvolvimento de competências básicas centrado na idéia de que a escola deve voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de capacidades/habilidades para a formação do aluno crítico, ao invés de ser simples transmissora de informações, bem como a idéia de organização curricular visando à interdisciplinaridade, não são idéias nascidas nos anos 1990. Suas origens remontam aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, difundidas a partir dos anos de 1930.

No entanto, ao longo dos últimos anos, principalmente após 1990, é possível observar um hiato entre o que se constata no âmbito prático e a aceitação teórica ou discursiva desses ideais. Tentativas de implementação desses documentos, de forma recontextualizada, chegam ao cotidiano escolar. No entanto, na maioria das vezes, a relutância de professores em inovar suas práticas, a forma como esses documentos são apresentados e a burocracia escolar impedem ou dificultam as mudanças ou, quando elas acontecem, são feitas de formas singulares.

Tomando como exemplo o trabalho interdisciplinar, mas estendendo a idéia para todas as noções implementadas nas últimas propostas curriculares, como contextualização, competências e habilidades, talvez o principal ponto a ser considerado deva ser a idéia de que não há um método que garanta sua efetivação.

A ineficiência desse tipo de trabalho, na maioria das vezes, está em fazer os professores acreditarem que, cumprindo e fazendo conforme os exemplos acadêmicos e perspectivas didático-metodológicas oficiais, estarão efetivando o que foi solicitado.

É certo que a maioria das políticas educacionais, como as aqui apresentadas, sabe da importância do papel do professor no desempenho das orientações e princípios defendidos e que essas propostas não são formas de uniformização de práticas de ensino e não terão validade ou sucesso enquanto forem apenas documentos.

*Não se pode esperar que a disponibilização de parâmetros, diretrizes ou propostas curriculares, mesmo com força de lei, resulte em uma reforma educativa... Por exemplo, o que se observa, de maneira geral, é que as instituições escolares continuam organizando os tempos e os espaços pedagógicos segundo uma visão apenas disciplinar, incluindo os horários dos professores e dos alunos, as contratações, as matrículas, as avaliações. Os procedimentos relacionados à gestão escolar, nos diferentes níveis do sistema, não têm conseguido criar condições para romper com a lógica historicamente estabelecida que orienta a organização do trabalho pedagógico... O presente documento constitui orientação curricular, não uniformização de práticas de ensino escolar. (Brasil, 2006, p. 130)*

Certamente nenhuma mudança ocorre apenas porque um documento foi escrito ou um projeto pedagógico estabelecido. No entanto, não se pode designar e esperar apenas dos professores e gestores a criação de novos projetos políticos pedagógicos e formas de ensino que desestabilizem o historicamente construído.

Por mais que sejam os professores os praticantes do cotidiano, consumidores ativos que taticamente lêem e exercem o proposto por esses documentos, muito ainda poderá ser modificado se eles forem ouvidos e efetivamente participarem do momento da produção dessas propostas, porque são eles que diariamente lutam contra as dificuldades e sabem das possibilidades de mudanças e aplicação de determinadas orientações.

## Notas

<sup>1</sup> Agradecemos aos colegas da disciplina Seminário Curricular: Teorias e Práticas, do 2º semestre de 2007, ministrada pelas professoras Maria Helena Bagnato, Maria Inês

Petrucci Rosa e Dirce Djanira Pacheco e Zan, pelas inúmeras discussões essenciais para a escrita deste artigo.

### Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, jul.-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/ol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2007.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Câmara da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino médio*. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 2.
- DU GAY, P. *Consumption and identity at work*. London: Sage, 1996.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.
- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura predadora*. Políticas de oposición en la era posmoderna. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- OLIVEIRA, R. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 5, p. 50-63, jan/jun. 1999.
- VEIGA-NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005. p. 25-52.
- ZAN, D. D. P. *Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2005.

Recebido em fevereiro de 2008

Aprovado em abril de 2008

Sobre as autoras:

**Dirce Djanira Pacheco e Zan** é professora Doutora do departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp, membro do Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Formação de Educadores (Violar).

**Tacita Ansanello Ramos** é mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec), professora de física da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

