



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

### **A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990**

Benedito G. Eugênio\*  
(UESB)

#### **RESUMO**

O texto discute a política de currículo implementada no Brasil a partir da década de 1990. Tomo como objeto de análise alguns documentos produzidos no campo recontextualizador oficial. Como referenciais, valho-me da contribuição de Basil Bernstein e Stephen Ball.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino médio; Política curricular; Reforma educacional.

#### **INTRODUÇÃO**

No presente texto apresento algumas considerações sobre a política de currículo para o ensino médio no Brasil. A análise baseia-se na leitura de alguns dos documentos que instituíram a reforma no campo recontextualizador oficial (BERNSTEIN, 1996) e nos construtos analíticos de Ball, particularmente o de contexto de produção de textos.

A compreensão do discurso das políticas curriculares requer o entendimento do contexto das influências globais e internacionais no desenvolvimento local da

---

\*Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

política. De acordo com Ball (1998), os contextos global e local são mutuamente constituídos. A migração de políticas entre diferentes nações não pode ser compreendida como transferência passiva entre os diversos países. Moreira (1990) e Moreira e Macedo (1999) já apontavam para a necessidade de compreender criticamente o conceito de transferência, pois “dadas as mudanças econômicas, políticas e culturais que reconfiguram o mundo em que hoje vivemos, o conceito deve necessariamente ser repensado para que possa continuar a iluminar as análises” (1999, p.14).

Ao adentrar os contextos nacionais via globalização, aqueles não são destruídos. O que ocorre é uma bricolagem, ou seja,

[...] empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros lugares, usando e melhorando abordagens locais tentadas e testadas, teorias ‘recicladas’ ou ‘reaproveitadas’, pesquisa, tendências e modas e por vezes um investimento em tudo aquilo que parece funcionar. A maior parte das políticas é frágil (...) e podem ser retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática (BALL, 2001, p.102).

Ball (1998) analisa as influências internacionais por meio das redes sociais e políticas que possibilitam a circulação das idéias, perceptíveis em livros, conferências, periódicos e por meio das agências multilaterais, como Banco Mundial, OCDE, CEPAL, UNESCO. Nos contextos locais essas orientações são sempre recontextualizadas.

O discurso sobre a reforma modifica-se conforme o período e o governo. Apesar de haver sempre elementos característicos da proposta de cada governo, há o



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

retorno de determinados marcadores discursivos nas propostas, o que nos faz pressupor a existência/constituição de uma prática discursiva<sup>36</sup>.

A partir dos anos 1980, o Brasil começou a passar por um processo de mudanças, principalmente com o fim do regime militar e também com o movimento de luta em defesa da escola pública. É com a eleição do presidente Collor, em 1989, que presenciamos alterações significativas no aparelho estatal. Segundo Peroni (2003), o processo de redefinição do papel do Estado inicia-se no período pós-segunda guerra mundial, em que o Estado capitalista passa a assumir novas obrigações. Com o crescimento da produção era necessário investimentos em capital fixo e condições de demanda de certa forma estáveis para que aquela fosse lucrativa. Assim, “as políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego” (p.22).

No entanto, o que se observa é o que denominado estado de bem-estar social keynesiano não se instala da mesma maneira em todos os países e mesmo onde ele estava mais desenvolvido, as negociações, principalmente as trabalhistas, não atingem a todos. Para tentar contornar a questão, o Estado tenta garantir o salário social (HARVEY, 1989).

De acordo com Harvey (1993), a crise aprofunda-se no período 1965/1973, pois o rigor dos compromissos do Estado nesse momento era imprescindível para a garantia de sua legitimidade e, concomitantemente, a rigidez da produção restringia a expansão na base fiscal para gastos públicos. Diante disso, a resposta encontrada para contornar a “crise” foi a política monetária. É nesse contexto que as corporações

---

<sup>36</sup>Para Foucault (2000, p.36) uma prática discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

intensificam a competição por meio de novas formas de racionalização da produção, reestruturação e intensificação do controle do trabalho.

Todas as mudanças efetuadas no cenário político-econômico vão caracterizar o que Harvey (1993) denomina de acumulação flexível,

(...) marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (p.140).

### **O contexto de produção de textos na reforma educacional brasileira**

No Brasil, a aproximação com o neoliberalismo inicia-se nos anos 1990, quando Fernando Collor assume a Presidência da República. Em seus discursos verificamos a recorrência com que demonstra preocupação com a qualidade do ensino e o resgate da dívida social por meio da educação, apesar de não haver nenhuma proposta concreta para essa área. Mesmo tendo anunciado ações como o Projeto de Reconstrução Nacional, o Programa Setorial de Educação e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, estas não lograram êxito devido à falta de coerência nas diretrizes governamentais (FRANÇA, 2002).

Com o impeachment de Collor e a chegada de Itamar Franco à presidência, verificamos um discurso de defesa do Estado Nacional, o que contribuiu, de certa forma, para desacelerar o ritmo das privatizações, sem, no entanto, impedir o avanço das articulações neoliberais. Com relação à educação, este governo elabora seu plano de ação a partir das determinações da Conferência Mundial de Educação para



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

Todos<sup>37</sup>. Com a assinatura da Declaração de Nova Delhi, em 1993, inicia-se a reformulação das políticas educacionais objetivando cumprir os compromissos assumidos com os organismos internacionais. Uma dessas ações foi o Plano Decenal de Educação para Todos, que, de acordo com França (2002, p.16)

Estimulou a municipalização do ensino fundamental, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, centralizou uma lista nacional de livros didáticos, incentivou programas de qualidade total na educação e a aquisição de equipamentos, buscando a modernização da escola, tais como antenas parabólicas, aparelhos de fax e TV, computadores, vídeos e livros, de forma a garantir a competitividade escolar.

O Plano também traçou metas e estratégias para cumprir os compromissos assumidos. Assim, fixou diretrizes para a profissionalização do magistério, a autonomia da escola, a qualidade do ensino fundamental, a equidade na distribuição dos recursos, evidenciando a força interventora dos organismos internacionais e as marcas do neoliberalismo na condução da política educacional em nosso país.

No governo FHC, a construção dos textos da política de reforma da educação brasileira inicia-se com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995. Segundo o documento do Ministério, a reforma do Estado deveria ser entendida dentro do processo de redefinição do seu papel, que de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, passa a assumir a função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Para efetivar tal intento, a reforma do Estado valeu-se de três estratégias: privatização, publicização (transferência para o setor público não-estatal dos serviços

---

<sup>37</sup>Esta conferência é conhecida como Conferência de Jomtien, cidade da Tailândia que a sediou, em 1990, tendo como seus patrocinadores a UNESCO, o Banco Mundial, a UNESCO e o PNUD. Seu objetivo foi estabelecer consensos para servir de base para os planos decenais de educação, voltados principalmente para os países mais pobres e que foram signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

sociais e científicos que hoje o Estado presta e terceirização- processo de transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio- (PERONI, 2003).

Nesse período, a reforma de nosso sistema educacional foi justificada pelo Governo Federal como resultado da crise do Estado e não do capitalismo. Dentre suas principais características estão a racionalização dos recursos. Para Peroni (2003), a redefinição do papel do Estado na área de educação materializou-se através de dois movimentos: contradição Estado mínimo/Estado máximo, perceptível nos processos de centralização/descentralização; o conteúdo dos projetos de descentralização, sendo que a descentralização é tão somente do recurso.

O governo FHC ampliou o número de privatizações e fortaleceu a subordinação ao Fundo Monetário Internacional. Na educação, a regra é a mesma dos governos anteriores, mas agora regulamentada por meio de uma pedagogia jurídico-normativa para a condução das reformas e adequação aos padrões mundiais. Nesse bojo, há a aprovação de muitos documentos legais que posteriormente nortearam a condução das políticas educacionais, tais como regulamentos, decretos, destacando-se a Lei 9394/96, a Emenda Constitucional 14/96, que cria o FUNDEF e a Lei 9424/94, que o regulamenta. São implantadas ainda mudanças curriculares, com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a introdução de sistemas nacionais de avaliação para todas as modalidades e níveis da educação nacional.

Nesse cenário, fica evidente que o processo de produção de políticas, como qualquer processo, envolve negociações, conflitos, interesses, que, de acordo com Ball (1994), também se dão na permeabilidade dos contextos de influência e de produção de textos.

É a partir desse quadro que todo o processo de alteração da política para o ensino médio foi produzido, materializado na elaboração de vários documentos produzidos. Tendo como eixos didático-metodológicos a interdisciplinaridade e a contextualização, o Ministério da Educação produziu uma série de textos: Parâmetros



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

Curriculares Nacionais (1999), PCN+, Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) e Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), este último já no governo Lula.

O discurso da política desenvolveu-se dentro do campo recontextualizador oficial (CRO) e em alguns momentos há uma permanente interação com o campo recontextualizador pedagógico (CRP).

A garantia do acesso ao ensino médio está posta na Constituição de 1988, que prevê a progressiva expansão da sua obrigatoriedade e gratuidade. Também são definidas suas finalidades no texto constitucional: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho; aprimoramento do educando como pessoa humana; possibilidade de articulação entre conhecimento teórico e prático de cada uma das disciplinas curriculares.

A reestruturação do ensino médio inicia-se com a divulgação, em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Guiomar Namó de Melo, a relatora das DCNEM, afirma que o documento sofreu influências do Seminário Internacional de Secretários Estaduais de Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A análise da realidade de outros países mostrou a necessidade de reorganizar o ensino médio brasileiro, de acordo com o texto de Melo (BRASIL, 1999).

A finalidade das DCNEM é trazer o que está posto na LDB 9394/96 para o mais próximo possível da ação pedagógica, visando garantir uma formação nacional comum, tendo em vista a sua obrigatoriedade. No documento, o caráter atribuído ao ensino médio é o de formação geral do cidadão e do futuro trabalhador.

O atrelamento do ensino médio à economia e às transformações do capitalismo é facilmente identificável: “nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” (BRASIL, 1999, p.18).

Contextualização e interdisciplinaridade constituem o eixo em torno do qual as DCNEM propõem a organização curricular. A contextualização tem como foco a aplicação dos conteúdos, ou seja, “não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos reexperienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas” (p.47).

De acordo com Lopes (2002) três interpretações de contextualização podem ser identificadas no documento: articulação do conhecimento escolar com o trabalho, a referência à questão da cidadania e a articulação dos saberes com a vida pessoal e cotidiana dos estudantes. A leitura das DCNEM possibilita constatar uma mescla de discursos, sendo a principal referência o da Psicologia. Segundo este documento, a concepção de aprendizagem fundamenta-se nas proposições de Piaget e Vygotsky.

Em 1999, o Governo Federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sintonizado com as diretrizes emanadas da UNESCO via relatório Delors<sup>38</sup>, os PCN estruturam-se em torno de quatro eixos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver. Com base nessas premissas, propõe um currículo organizado numa base comum nacional e numa parte diversificada.

A base comum deve possibilitar que o estudante busque, gere e use a informação para solucionar problemas concretos (BRASIL, 1999). Ocupa 75% da carga horária e estrutura-se em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. As escolas, por meio de suas propostas pedagógicas, é que definirão os conteúdos a serem trabalhados em cada área a partir das competências e habilidades prescritas no PCNEM.

---

<sup>38</sup>O relatório Delors foi publicado no Brasil pela Editora Cortez, com o título **Educação: um tesouro a descobrir**.





ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

Competências e habilidades assumem um caráter central no discurso da reforma do ensino médio. Os conteúdos passam a ter menor importância em relação a elas. A impressão é que a necessidade é de apenas uma mudança metodológica. Segundo Lopes,

... o currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada sobretudo com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar as limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro, permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida (2001, p.7-8).

A base de sustentação para o ensino médio nos PCN é formada por três fundamentos: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. A estética da sensibilidade é entendida como a capacidade do ser humano de criar, inventar, se emocionar, transformar; valoriza a delicadeza, a sutileza, a leveza.

Segundo os PCNEM, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, assim como as formas de perceber e expressar as diferenças. A política da igualdade centra-se no reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania. Expressa-se na busca da equidade, no acesso à educação. O fortalecimento de uma outra forma de lidar com o público e o privado e a noção de protagonismo social são aspectos presentes na política da igualdade. Um de seus fundamentos é a estética da sensibilidade e deve buscar promover a igualdade entre desiguais.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

A ética da identidade objetiva contribuir para que os indivíduos reconheçam as suas próprias identidades e a dos outros. Na Bahia, as Orientações Curriculares Estaduais, em consonância com a reforma nacional, também sinalizam para a importância do tratamento inclusivo com as diferenças que deve estar presente na escola, tendo em vista que “a escola pública possui papel relevante na construção de identidades na diversidade pela sua responsabilidade com a formação ética de crianças, jovens e adultos” (BAHIA, 2005, p.26).

Em 2002, novo documento foi lançado, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM+). Seu objetivo é aproximar o ensino de situações reais do cotidiano. Há indícios que o Governo Federal constatou a pouca referência aos PCN pelos docentes em suas práticas pedagógicas e elaborou um documento com uma outra linguagem, visando seu emprego em sala de aula. Fato semelhante já havia acontecido com os PCN de Ensino Fundamental, o que oportunizou o programa PCN Em Ação.

Os PCNEM+ organizam o trabalho pedagógico em temas estruturadores, constituídos por competências e habilidades e considerando a vivência individual dos alunos e as relações sociais, sendo uma das maneiras de selecionar e organizar os conteúdos do ensino. Segundo o documento, os temas estruturadores “permitem o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos de forma articulada, em torno de um eixo central com objetos de estudo, conceitos, linguagens, habilidades e procedimentos próprios” (BRASIL, 2002, p.93). Também são propostas sugestões de organização do trabalho.

Mas o PCNEM+ enfatiza que além do trabalho com os temas estruturadores, é preciso contemplar diferentes ações pedagógicas, didáticas, culturais e sociais, contextualizadas historicamente. Há a defesa da realização de projetos disciplinares e interdisciplinares, com o objetivo de desenvolver nos alunos as competências previstas.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

A partir de alguns seminários realizados no ano de 2004, um novo documento é lançado em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, formada por três volumes, um para cada área em que se estrutura a reforma do ensino médio. A justificativa para esta proposta é sua contribuição para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p.8).

Para cada uma das disciplinas do núcleo comum são apontados os objetivos, os conteúdos, as orientações pedagógicas e metodológicas. O foco nas competências e habilidades aparece agora com outro nome: eixos organizadores das atividades, no caso do volume de Linguagens, especificamente em Língua Portuguesa. No entanto, o volume de Ciências Humanas, no caso de Filosofia apresenta as competências a serem desenvolvidas.

Verifico que há, nas Orientações do MEC, diferentes discursos para a organização do currículo em cada um dos volumes que a compõem. Levanto a hipótese que talvez isso deva-se às marcas de cada uma das comunidades disciplinares de origem dos consultores.

Observando atentamente os documentos da reforma educacional brasileira, é possível perceber a referência a reformas de outros países da América Latina e o emprego de dados quantitativos como justificativa para tal procedimento em nosso país. De acordo com os PCNEM (1999) “ o Brasil, como os demais países da América Latina está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (p.5).

Já as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio destacam que países como Argentina, Chile, México, Peru e Uruguai apresentam uma taxa de cobertura no ensino médio que é bem superior à brasileira, motivo pelo qual o país deveria efetuar uma reforma nesse nível de ensino que possibilitasse a redução dessa desigualdade no acesso ao ensino médio, pois sua “universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). Esses elementos aqui destacados permitem afirmar a existência de uma circularidade existente nas políticas desenvolvidas em diferentes países, ou seja, uma interrelação dos contextos de influência com o de produção de textos.

Alguns textos e estudos acadêmicos também se propuseram a investigar a reforma para o ensino médio, tanto no Brasil como em outros países. Segundo Zibas (2002), a reforma do ensino médio chilena funcionou como vitrina para a América Latina. No Brasil, o modelo passou a ser divulgado no início dos anos 1990, principalmente por autores que viam na privatização a solução para a baixa qualidade do ensino público. Zibas aponta que a reforma chilena logrou alguns êxitos e não adotou medidas artificiais para acelerar o fluxo escolar, a exemplo da promoção automática não declarada, como aconteceu em alguns estados brasileiros. Outra diferença é que no Chile não houve primeiro uma reforma curricular, como no Brasil. Para a autora,

para os envolvidos na elaboração do projeto, tornou-se ponto de honra tentar conseguir, em primeiro lugar, o desenvolvimento de condições materiais, técnicas e psicossociais para que os professores e as escolas se abrissem de modo positivo para a discussão das modificações do currículo (p.246).



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

A reforma curricular não abandonou a estrutura organizada em disciplinas. A proposta é de organização curricular por áreas, mesmo sem o necessário preparo dos docentes para isso, quer em sua formação inicial ou continuada. Com isso, não estou defendendo a rigidez de um currículo de coleção, mas chamando atenção para as alterações que são necessárias inicialmente na formação do professor e também na organização dos cursos que os formam na universidade, ainda marcados, em sua maioria, por classificação, enquadramentos e compassamentos muito fortes.

Acredito que a abordagem do ciclo de política, método analítico proposto por Ball, auxilia-nos exatamente a compreender os múltiplos fatores envolvidos na formulação de uma política educacional. Diversos trabalhos vem empregando esse método no estudo da política educacional. Dois bons exemplos são as pesquisas de Guimarães (2008) e Lima (2006).

### REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1999. 3 vol.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNEM+. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Infantil. Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de referência (documento para discussão). Brasília, 2003.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006. 3 vol.
- GUIMARÃES, Edilene R. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. 2008. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

- LIMA, Idelsuíte de S. **O currículo no plural**: políticas, práticas, culturas escolares. 2006. 240 f. Tese (Doutorado). FE/UNICAMP, Campinas, 2006.
- LOPES, Alice R. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim Técnico do SENAC, São Paulo, v.27, n.03, 2001.
- MACEDO, Elizabeth; MOREIRA, Antonio Flávio. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: \_\_\_\_\_. (Org.). Currículo: políticas e práticas. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
- ZIBAS, Dagmar. A reforma educacional chilena: vitrina para a América Latina? Cadernos de Pesquisa, 2002.