



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

RAFAEL DA SILVA SALDANHA

**O DISCURSO LEGAL SOBRE A CONFORMAÇÃO DOS SABERES
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO**

BELÉM – PA
2017

RAFAEL DA SILVA SALDANHA

**O DISCURSO LEGAL SOBRE A CONFORMAÇÃO DOS SABERES
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho.

BELÉM – PA
2017

RAFAEL DA SILVA SALDANHA

**O DISCURSO LEGAL SOBRE A CONFORMAÇÃO DOS SABERES
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (Orientador – UFPA)

Profª Drª Wilma de Nazaré Baía Coelho (Examinadora Interna – UFPA)

Profª Drª Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (Examinadora externa – UFMG)

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

S162d Saldanha, Rafael da Silva.
O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares no ensino médio / Rafael da Silva Saldanha. – 2017.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPGEB), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho

1. Ensino Médio. 2. Legislação Educacional. 3. Currículo. 4. Saber Escolar. 5. Discurso. I. Coelho, Mauro Cezar, *orient.* II. Título

CDD 370.2681

Dedico às minhas mães maravilhosas Mercedes e Osana.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, de quem sinto a presença e de onde me vem o discernimento e a confiança de que, no final, vai dar tudo certo.

Sou grato à minha mãe Mercedes e minha avó Ozana que, através de suas orações e todos os outros apoios, tornaram possível este sonho.

Sou grato à minha Filha Eloáh, por sua existência.

Sou grato à Universidade Federal do Pará (UFPA) e, particularmente, ao Programa de Pós-Graduação em Escola Básica (PPEB-UFPA) por me oportunizarem esse tempo de formação cujo ciclo se encerra.

Sou grato a meus orientadores pela aposta que fizeram em mim, desde o momento em que me selecionaram.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da investigação sobre a composição e os sentidos do discurso sobre a conformação dos saberes escolares na Legislação educacional vigente para o ensino médio. O aporte teórico-metodológico utilizado nas análises articulou o conceito de dialogia, de Mikhail Bakhtin; o conceito de saber escolar, de Ana Maria Monteiro; o conceito de transposição didática, de Yves Chevallard; e a tipologia de afirmações e comunicações educacionais desenvolvida por Israel Scheffler. A análise revelou que o discurso sobre a conformação dos saberes escolares congrega uma série de parâmetros que vincula aspectos axiológicos e didáticos da epistemologia destes saberes. Esses parâmetros constroem os saberes escolares a ultrapassarem os limites tradicionalmente estabelecidos em função dos saberes acadêmicos específicos que servem de referência às disciplinas, demandando, de modo formal, que esses saberes se liguem a valores, procedimentos, saberes, atitudes e finalidades que habitam outros espaços. Resulta disto o redimensionamento do espaço ocupado e do papel desempenhado pelos saberes acadêmicos específicos no escopo das disciplinas. Em primeiro lugar, porque deixa de haver a possibilidade legal de que esses saberes possam ser produzidos em função de si mesmos. Em segundo lugar, porque esses parâmetros, ao mesmo tempo em que constroem os saberes escolares a ir para fora de seu próprio escopo, também configuram uma abertura para que elementos externos (saberes, procedimentos, valores e atitudes) possam entrar e disputar espaço com objetos de conhecimento há muito neles estabelecidos.

Palavras-chave: Ensino Médio – Legislação educacional – Currículo – Saber Escolar – Discurso.

ABSTRACT

This paper presents the results of research on the composition and meanings of discourse about conformation of school knowledge in the current educational legislation for secondary education. The theoretical-methodological contribution used in the analyzes articulated the concept of dialogia, by Mikhail Bakhtin; the concept of school knowledge, by Ana Maria Monteiro; the concept of didactic transposition, by Yves Chevallard; and the typology of educational statements and communications developed by Israel Scheffler. The analysis revealed that the discourse on the conformation of school knowledge brings together a series of parameters that links axiological and didactic aspects of the epistemology of these knowledge. These parameters constrain the school knowledge to exceed the limits traditionally established in function of the specific academic knowledge that serve as reference to the disciplines, formally demanding that these knowledges are linked to values, procedures, knowledge, attitudes and purposes that inhabit other spaces. This results in the resizing of the space occupied and the role played by the specific academic knowledge in the scope of the disciplines. In the first place, there is no longer any legal possibility that such knowledge can be produced in terms of themselves. Second, because these parameters, while constraining school knowledge to go beyond its own scope, also provide an opening for external elements (knowledge, procedures, values, and attitudes) to enter and dispute space with objects of knowledge long established in them.

Keywords: High School - Educational Legislation - Curriculum - School Knowledge - Discourse

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ilustra a estrutura da oferta da Educação Básica no Brasil.....	22
Figura 2. Sobre a diversidade da oferta no ensino médio.....	23
Figura 3. Ilustra os critérios com base nos quais se definiram os documentos que constituíram o corpus de fontes da pesquisa.....	25
Figura 4. Identifica a cronologia dos documentos que compõem a Legislação Educacional.....	27
Figura 5. Ilustra o tripé referencial do aporte teórico-metodológico da dissertação.....	29
Figura 6. Ilustra a aplicabilidade dos conceitos sobre as dimensões das fontes.....	31
Figura 7. Ilustra a estruturação do aporte teórico-metodológico da dissertação.....	36
Figura 8. Ilustra as dimensões constitutivas dos textos.....	38
Figura 9. Ilustra os procedimentos operativos de identificação e descodificação.....	43
Figura 10. Ilustra a relação entre enunciado, discurso e texto.....	44
Figura 11. Exemplifica a articulação de definições no contexto de produção científica.....	46
Figura 12. Identifica a tipologia e as etapas da Transposição Didática.....	49
Figura 13. Ilustra os parâmetros legitimadores da Legislação e os tipos de obsolescências.....	51
Figura 14. Ilustra a hierarquia jurídica da legislação Educacional.....	59
Figura 15. Ilustra Vínculos dos princípios educacionais das DCN para Educação Básica.....	63
Figura 16. Ilustra as relações entre as afirmações da Constituição e da LDB sobre a formação a ser ofertada pelas escolas.....	69
Figura 17. Ilustra as relações entre educação e trabalho.....	73
Figura 18. Ilustra o conjunto de leis específicas que regulam as disciplinas escolares.....	111
Figura 19. Ilustra os conceitos, questões e atividades que compunham a unidade temática "Vida no futuro".....	120
Figura 20. Ilustra o lugar das disciplinas na abordagem curricular integrada.....	121

Figura 21. Ilustra o design curricular das perspectivas mais restritas de integração curricular.....	123
Figura 22. Ilustra o significado da contextualização na disciplina de Língua Portuguesa.....	145
Figura 23. Ilustra o significado da contextualização na disciplina de Biologia.....	147
Figura 24. Os parâmetros do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ilustra os tipos de afirmações presentes nos discursos educacionais, conforme explica Scheffler (1974)	45
--	----

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Questões teóricas e metodológicas.....	21
2.1. As delimitações em torno do objeto e a composição das fontes de investigação.....	21
2.2. O aporte teórico-metodológico.....	29
3. As vinculações axiológicas dos saberes escolares.....	53
3.1. O preparo para a cidadania e a democracia.....	54
3.2. A especificidade da formação no Ensino Médio.....	66
4. As vinculações didáticas dos saberes escolares.....	101
4.1. A organização dos saberes escolares.....	101
4.2. Os princípios pedagógico-metodológicos.....	128
4.3. As competências.....	156
5. Considerações Finais.....	168
Referências.....	173

1. INTRODUÇÃO

Os indicadores educacionais para o ensino médio recorrentemente têm apresentado perspectivas pouco animadoras em relação ao enfrentamento das principais problemáticas que atingem essa etapa da educação básica¹. Conforme indica a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), a evasão, o fracasso escolar e o baixo rendimento dos alunos em avaliações de larga escala continuam surpreendendo negativamente os responsáveis pela condução da política educacional brasileira². Não se trata, porém, de algo que diz respeito apenas à escolarização brasileira. De acordo com Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta,

Não apenas no Brasil, mas na América Latina, estamos longe de oferecer à maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura³.

O caso brasileiro, contudo, destaca-se pelo fato da educação básica constituir um direito público subjetivo estabelecido na Constituição de 1988⁴. Isso significa que a educação é, ao mesmo tempo, uma prerrogativa do cidadão e um dever do Estado. Nos termos em que essa obrigação é definida, entretanto, configura-se um ideal que contrasta enormemente com a realidade educacional. Um dos fatores indicados para essa incompatibilidade é a manutenção de um currículo que continua vivo em suas manifestações mais atrasadas⁵. Essa indicação, convém ressaltar, coincide com a representação que professores e alunos possuem a respeito do que é ensinado nas escolas. Para estes sujeitos, os assuntos trabalhados em sala de aula não possuem atratividade e

¹ CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TORRES, Haroldo da Gama; FRANÇA, Danilo. Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. In: **1ª Análise Seade**, n. 5, p.1-30, ago. 2013, p.5.

² BRASIL. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2013b, p.7.

³ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 619-638, 2011, p.620.

⁴ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nºs 1/1992 a 96/1997, pelo decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 52. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017a, Art. 208, parágrafo 1º.

⁵ FINI, Maria Inês. Currículo e Avaliação: uma articulação necessária à aprendizagem. In: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo Gama; CASTRO, Maria Helena Guimarães. (Org.). **Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Fundação SEADE/FDE, 2014, p.365.

significado, são conteúdos abstratos e distantes do universo de significação das crianças e adolescentes e sem articulação com a experiência cotidiana⁶.

Uma das explicações para essa situação consiste na influência ainda vivaz do paradigma da racionalidade técnica sobre as práticas pedagógicas no Brasil. Voltado para a busca da eficácia através do controle científico do processo educacional escolar, esse paradigma via no professor um profissional habilitado para adequar o conhecimento científico a ser aprendido pelos alunos⁷. Dentro desse paradigma, os saberes não eram alvo de questionamentos ou reflexão, mas apenas de memorização⁸. Essa perspectiva racionalista, contudo, tem sido solapada por pesquisas que ressaltam a simplificação operada por essa concepção educacional, especialmente no diz respeito a vinculação estreita entre o saber escolar e o conhecimento científico⁹.

Discussões e reflexões no campo da epistemologia, por exemplo, têm demonstrado a relatividade do conhecimento científico, descartando a visão de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e reconhecendo a diversidade de formas de conhecimento com diferentes racionalidades e formas de validação¹⁰. O próprio conhecimento científico não é homogêneo na medida em que comporta diferentes metodologias, modelos explicativos e lógicas de validação¹¹. Um dos avanços desenvolvidos na esteira destas discussões é o conceito renovado de saber escolar, o qual designa

[...] um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como às dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista.¹²

⁶ CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v.11, n.21, p.27-42, 2006, p.18.

⁷ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História [recurso eletrônico]:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007a, p.71.

⁸ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v.2, p.177-229, 1990, p.200.

⁹ KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005, p.290; Monteiro, 2007a, p.72.

¹⁰ Ibid., p.72.

¹¹ Knauss, 2005, p.290.

¹² Ibid., p.5.

Uma das características do saber escolar é apoiar-se na heterogeneidade e diversidade do conhecimento científico. Esta é, inclusive, uma de suas especificidades: o saber escolar se permite fazer o que no campo do saber acadêmico não seria permitido, que é utilizar-se de diferentes formas de pensar sem pudores, recorrendo ao que convém no processo de ensino e aprendizagem. O resultado da exploração da heterogeneidade e diversidade do conhecimento científico no ensino pode ter o significado de condicionar o saber disciplinar em novas bases. Em primeiro lugar, tornando-o autônomo em relação ao saber acadêmico ao permitir a exploração de diferentes modelos científicos, não se comprometendo de maneira exclusivista com nenhuma lógica explicativa em particular, algo que é próprio do espaço acadêmico. Em segundo lugar, redefinindo a prática da pesquisa em sala de aula, indo além da caricatura ou da caça a fatos e acontecimentos¹³

O potencial renovador que esse conceito carrega, porém, não tem produzido efeitos práticos visíveis, a reforma ou a substituição das práticas educacionais predominantes no Brasil. O desempenho dos alunos nos exames nacionais e os indicadores de eficiência do sistema educacional repercutem isto bem a baixíssima efetividade das políticas e reformas, apesar do acelerado ativismo estatal em matéria de legislação¹⁴. A investigação que resultou nesta dissertação busca contribuir para o entendimento deste descompasso. Assumiu-se a Legislação educacional vigente para o ensino médio como objeto de estudo a fim de entender que discurso ela veicula sobre a conformação dos saberes escolares. Quatro conceitos foram estruturantes nessa investigação: o conceito saber escolar, sistematizado por Ana Maria Monteiro; o conceito de transposição didática, de Yves Chevallard; o conceito de dialogia, de Mikhail Bakhtin; e a tipologia de afirmações e comunicações educacionais, desenvolvida por Israel Scheffler.

Subjacente à análise desenvolvida na dissertação está a questão da renovação das práticas e dos saberes escolares, mais especificamente, o entendimento do papel que Legislação educacional exerce ou não nesse sentido. Essa questão de fundo, convém ressaltar, não constitui um elemento novo. Trata-se de uma discussão que é ampla não somente no espaço (Academia, Sociedade Civil Organizada, Estado, escolas, entre outros espaços), mas também no tempo. A reforma ou substituição de certas práticas qualificadas como indesejáveis ou inadequadas em face de novas demandas educacionais, sociais e econômicas já integra há algumas décadas os discursos e o ideário de renovação

¹³ Knauss, 2005, p.293.

¹⁴ Castro, Torres e França, 2013, p.25.

pedagógica no Brasil. De acordo com José Sérgio de Carvalho, suas origens remontam aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, veiculadas sobretudo a partir dos anos 1930¹⁵.

Não se trata, porém, de um movimento contínuo, homogêneo e progressivo. Entre 1960 e 1980, por exemplo, houve um refluxo pedagógico em virtude de uma vaga tecnicista que reforçou práticas espelhadas em métodos de transmissão de conteúdos superficiais, fragmentados e descontextualizados, de silenciamentos e disciplinamentos dos educandos, de formas de avaliação classificatórias e excludentes que objetivavam a reprodução dos saberes estabelecidos, sem espaços para o exercício de questionamentos, dúvidas e para a formação da consciência crítica¹⁶. Antônio Flávio Moreira relaciona esse refluxo ao Golpe Militar de 1964 e à influência que a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional (USAID) passou a ter na formulação de políticas públicas educacionais¹⁷. A manutenção dos saberes escolares em bases contrárias às indicações acadêmicas também é tributária desses retrocessos.

Importa destacar, de todo modo, a existência de um hiato entre a aceitação teórica ou discursiva da necessidade de renovação pedagógica e a ausência de sua efetiva concretização dentro do espaço escolar¹⁸, numa perspectiva de longa duração. A responsabilização dos professores é, talvez, a representação social mais imediata do reconhecimento desse descompasso¹⁹, seja diretamente, por causa de uma suposta relutância em inovar sua prática, seja indiretamente, devido à inadequação de sua formação. Outro fator que se aponta também é a existência uma certa incompreensão, por parte dos professores, de conceitos, imagens e expressões acionados pelas diretrizes e documentos das políticas públicas educacionais, os quais são incorporados ao discurso pedagógico apenas de maneira retórica²⁰.

¹⁵ CARVALHO, José Sérgio. Discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 155-161, mar., 2001, p.156.

¹⁶ FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005, p.144-148; JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p.125.

¹⁷ MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.124-125, 130.

¹⁸ Jélvez, 2013, p.122.

¹⁹ Dentre os pesquisadores que fazem essa constatação, tem-se: Carvalho, 2011, p.157; Monteiro, 2007, p.12; CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.48, p.213-231, 2004, p.217-218.

²⁰ Carvalho, 2001, p.157-158.

O quadro, contudo, é muito mais complexo. O processo educacional é uma amálgama de discursos, tradições e exigências historicamente situadas. Sua longitude temporal, por exemplo, transcende os limites da curta duração, remetendo a análise para o início da Modernidade²¹, contexto do que se convencionou chamar de escola. Trata-se uma invenção histórica que congrega três dimensões simultâneas: é uma forma, uma organização e uma instituição. É uma forma porque representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, “em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e a imersão social que prevaleciam anteriormente”. Essa forma se tornou tão predominante que falar em educação passou a ser entendido como falar de escola, que é um evidente reducionismo²².

A escola é também uma organização específica dos espaços, dos tempos, dos agrupamentos dos alunos e das modalidades da relação com o saber que, neste caso, é dada pela ênfase na especialização disciplinar. E ainda, uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, assumiu finalidades ligadas à cidadania e à preparação para a inserção na divisão social do trabalho. A conformação dessas dimensões que constituem a escola, todavia, não se deu por completo instantaneamente, mas foi constituindo-se progressivamente desde então. Rui Canário, adotando uma perspectiva de análise diacrônica, identifica três períodos distintos em que esse processo se realizou: o período da escola das certezas, cuja época de ouro estaria localizada entre a Revolução Francesa e a Primeira Guerra Mundial; o período da escola das promessas, que se situaria entre 1945 e 1975; e o período da escola das incertezas, iniciado no último quartel do século XX.

A manutenção do que é ensinado em bases que contrariam as indicações acadêmicas sintetizadas no conceito de saber escolar também é tributária das mutações pelas quais passou a escola nessa longa duração. Veja-se, por exemplo, a percepção da escola enquanto forma. De acordo com Rui Canário, uma das características dessa invenção moderna que é a escola foi o princípio de que a aprendizagem devia se basear em processos externos aos sujeitos. Nessa perspectiva, o aluno deixava de ser sujeito de sua aprendizagem em favor de um protagonismo exclusivo e autoritário do professor. Isto se refletia nas práticas de aprendizagem e na constituição de um saber escolar que

²¹ CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Editora Porto, 2005, p.62.

²² NUNES, Clarice. Quando a Casa Vira Escola: A Modernidade Pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de História [recurso eletrônico]: Sujeitos, saberes, práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad X e Faperj, 2007, p.32.

passavam a privilegiar o acúmulo de informações por meio da memorização mecânica. Essa remissão à longa duração em que se insere a escola mostra que a questão da renovação dos saberes escolares no Brasil não é apenas uma constatação do presente, mas uma herança histórica ainda não superada.

Conforme aponta Clarice Nunes, a Legislação educacional é um dispositivo de conformação das práticas pedagógicas²³. Ao elegê-la como objeto de investigação, buscou-se uma abordagem que permitisse entender como a sociedade atual tem pensado e articulado o enfrentamento da questão da renovação dos saberes escolares, mas sem perder de vista os aspectos subsistentes da longa duração, com os quais ela estabelece diálogos. Dentro dessa abordagem, privilegia-se um dos níveis em que se dá a conformação dos saberes escolares. De acordo com Patrícia Bastos de Azevedo, trata-se do nível macroscópico que diz respeito ao Estado, às políticas públicas educacionais e ao currículo²⁴. Os documentos educacionais a eles relacionados informam certos modelos de ação por meio da veiculação de discursos que dialogam não somente com a realidade educacional, mas também com discussões educacionais presentes em diferentes contextos.

Esse caráter informativo da legislação educacional se materializa em afirmações e conceitos que caracterizam a formação a ser ofertada no ensino médio, a organização dos saberes escolares, os princípios pedagógico-metodológicos da interdisciplinaridade e da contextualização e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Trata-se parâmetros de vinculação e discricionariedade que, de uma perspectiva legal, constituem um discurso específico sobre a conformação dos saberes escolares. A priori, do ponto de vista lógico presente em alguns discursos políticos e movimentos educacionais, uma das implicações do reconhecimento da existência desses parâmetros é que direcionamentos contrários ou mesmo distintos dos que foram previstos, ainda que embasados teoricamente, constituem arbítrios ou ilegalidades. Passa-se a ideia do professor como um membro da burocracia estatal, um tipo de assistente administrativo a cumprir rotinas e orientações pré-estabelecidas.

Não se trata, porém, de um discurso presente apenas no meio político. Essa compreensão superficial da norma jurídica também está presente no cotidiano das escolas. A existência dessa compreensão reducionista do papel da legislação se evidencia, por

²³ Ibid, p.42.

²⁴ AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada**: produção de ensino em práticas de letramento. Tese. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011, p.15.

exemplo, quando professor manifesta sua contrariedade em relação ao que lhe é prescrito legalmente

[...] em processos de resistência que vão desde a crítica aberta até a “negligência” com o processo educativo, passando pelos mais variados graus de fingimento, pelos quais consegue parecer, diante do olhar burocrático, que está a fazer o que lhe determinam, quando efetivamente está a fazer o que entende como correto.²⁵

As tentativas de “burlar” o sistema legal²⁶ são indicativos de uma compreensão equivocada a respeito dos limites que efetivamente lhe são impostos pelas prescrições legais. A natureza altamente subjetiva da profissão docente, a qual decorre do trabalho vicário por eles desempenhado, bem como a composição discursiva das afirmações que informam os parâmetros legais de conformação dos saberes escolares, porém, indicam outro entendimento. Para Alice Casimiro, os documentos que compõem a Legislação educacional não constituem vinculações que eliminam a possibilidade de reinterpretções²⁷, de modo que as ações de resistência ao que muitas vezes lhes é imposto arbitrariamente não constitui nenhum tipo de arbítrio ou ilegalidade.

A escola não é uma entidade artificial, isto é, um local de implementação da política educacional, mas uma entidade viva, um espaço de produção, “um ambiente de mobilização, adaptações, negociações e embates internos”²⁸ que é reconhecido legalmente. A produção dos saberes escolares não segue rotinas preestabelecidas. Professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação²⁹. Ainda que certas afirmações da Legislação educacional imponham limites à conformação dos saberes escolares, existe uma ampla margem de manobra, um alto grau de discricionariedade que congrega potencialmente várias possibilidades.

As balizas estabelecidas na legislação não se assemelham a uma caixa padronizada que o professor deverá abrir em sala de aula, um tipo de receituário que se

²⁵ Cerri, 2004, p.218.

²⁶ Ibid, p.230.

²⁷ LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set., 2002, p.387.

²⁸ SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Maria Betania de. Políticas curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.497-513, set./dez., 2013, p.497.

²⁹ Monteiro, 2007a, p.72.

deve seguir à risca. Pelo contrário. Como se verá, a composição do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares, embora congreue uma série de constrangimentos epistemológicos (axiológicos e didáticos), confere um alto grau de discricionariedade aos professores na produção destes saberes. Uma das explicações para essa aparente contradição se encontra no princípio jurídico da discricionariedade. Trata-se do poder de escolha ou julgamento de mérito que um agente administrativo possui ao tomar uma decisão. Segundo este autor,

No Estado de Direito há necessariamente a submissão de toda atividade pública a uma rede ou malha legal, cujo tecido não é, entretanto, homogêneo. Por vezes ela é composta por fios tão estreitos, que não deixa qualquer espaço aos órgãos e agentes públicos que lhes estão submetidos. Outras vezes, porém, os fios dessa rede são mais abertos, de modo a permitir que entre eles exista liberdade de deliberação e ação.³⁰

No que diz respeito a conformação dos saberes escolares na Legislação educacional, está-se diante de uma rede cujos fios são mais abertos. A própria terminologia dos documentos que compõem a legislação analisada vai nessa direção. São diretrizes e parâmetros. O parecer CNE/CEB nº 15/1998 é esclarecedor a esse respeito ao afirmar que

Diretriz refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.1, no segundo caso³¹.

O fato da Legislação ser assim constituída revela o grau de discricionariedade que suas afirmações carregam. Conforme explica este mesmo parecer, diretriz “indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho”³². Pelo menos duas razões se impõem para que a Legislação educacional tenha essa configuração: em primeiro lugar, o saber vicário trabalhado pelos professores, o qual implica em um alto grau de subjetividade que não pode ser previsto detalhadamente; em segundo lugar, o pacto

³⁰ SILVA, Almiro do Couto e. Poder Discricionário no Direito Administrativo Brasileiro. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v.179, n.80, p.51-67, jan./jun., 1990, p.51.

³¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 1998a, p.5.

³² *Ibid.*, p.5.

federativo brasileiro que estabelece a competência para a construção dos currículos aos estados, restando às normas nacionais apenas o estabelecimento de diretrizes, parâmetros e bases. Todos, documentos compostos por preceitos genéricos e fundamentais³³.

Essa caracterização da Legislação educacional é relevante. O princípio jurídico da discricionariedade, ao conformar parâmetros muito genéricos, permite que os mesmos possam referenciar-se, ainda que de maneira superficial, em variadas discussões educacionais presentes em seu entorno social. A constituição do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares, em função de suas próprias características jurídicas, portanto, possui um alto potencial dialógico. Essa perspectiva é consequente do ponto de vista da análise dos sentidos que esse discurso congrega. A investigação que resultou nesta dissertação buscou analisar o discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares a fim de entender como se tem enfrentado, do ponto de vista do Direito Educacional, a questão da renovação desses saberes. Daí advém o título da dissertação: O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares no Brasil.

2. QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

2.1. As delimitações em torno do objeto e a composição das fontes de investigação

Um dos principais recortes que tornaram a investigação exequível se pautou pelo que Patrícia Bastos de Azevedo denomina de nível macroscópico de conformação dos saberes escolares³⁴. Trata-se de um universo institucional amplo que engloba o Estado, as políticas públicas educacionais e definições relacionadas ao currículo. O objeto analisado nesta dissertação é oriundo desse universo. São documentos que veiculam discursos educacionais dentro dos quais se podem identificar balizas à conformação dos saberes escolares. Esses discursos dizem respeito à educação básica como um todo, contudo, é possível perceber variações de acordo com as etapas, modalidades e turnos em que esse nível de ensino é ofertado, conforme se pode perceber na figura 1, que ilustra como a Educação Básica está estruturada no Brasil. Como se vê, apesar de os quatorze anos de escolarização obrigatória³⁵ no Brasil configurarem uma unidade educacional, no

³³ Ibid., p.5.

³⁴ Azevedo, 2011, p.15.

³⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 4º, Inciso I, estabelece a educação obrigatória e gratuita “dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica, a creche, fase inicial da educação infantil (até 3 anos e 11

intuito de promover a oferta e o acesso universal à Educação Básica, inclusive a todos os que não tiveram acesso na idade própria, configurou-se no país uma estrutura escolar bastante segmentada.

Estrutura da oferta da Educação Básica no Brasil.

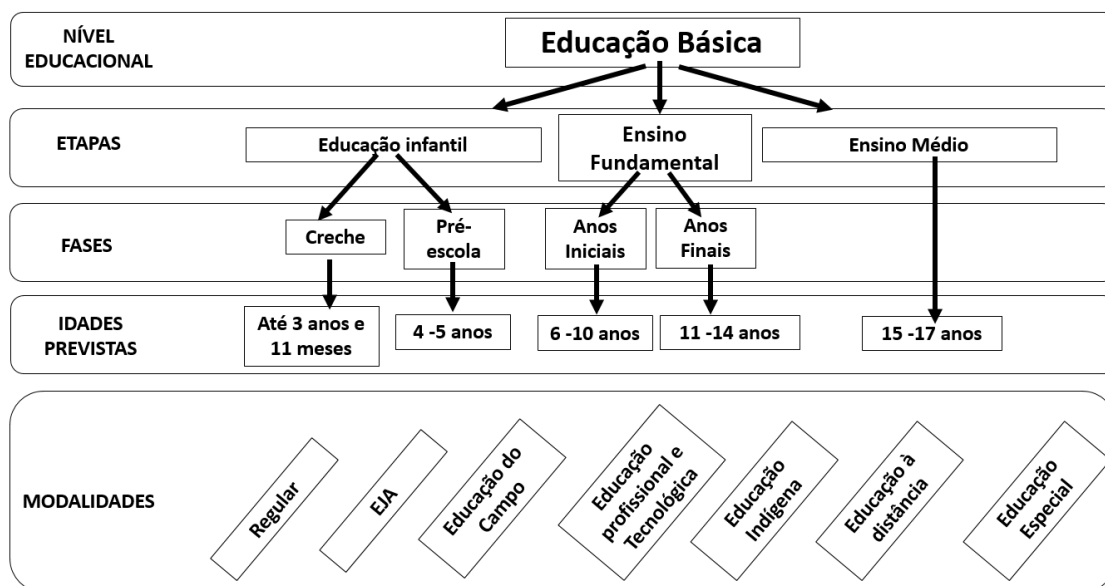


Figura 1. Ilustra a estrutura da oferta da Educação Básica no Brasil.

A estrutura indicada no quadro acima, acredita-se, não é neutra. Cada etapa, fase e modalidade de oferta se liga ao reconhecimento de demandas educacionais específicas relacionados com o público escolar. Isso não significa a negação da unidade desse nível de ensino. Há que se considerar, todavia, que a produção dos saberes escolares não se realiza a despeito destas especificidades. Os contextos educativos expressos pelos itinerários formativos ilustrados na figura 1 interferem na epistemologia dos saberes escolares, inclusive seguindo-se diretrizes próprias. A modalidade da Educação Escolar Indígena é um exemplo dessa diferenciação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental,

As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e manutenção da diversidade étnica

meses), não constitui educação obrigatória. BRASIL. LDB [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017b.

e linguística; assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão; e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo.³⁶

O mesmo princípio de diferenciação decorrente do reconhecimento das singularidades dos públicos escolares pode ser identificado em relação às modalidades de Educação no Campo e de EJA. Mesmo dentro da mesma modalidade é possível identificar diferenciações. A modalidade regular do ensino fundamental, nesse sentido, é exemplar. Conforme indicado na figura 1, os nove anos correspondentes ao ensino fundamental constituem duas fases dessa etapa escolar: os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano). A complexidade da oferta educacional nesse nível de ensino se aprofunda ainda mais quando se consideram as possibilidades de articulação entre as modalidades. A figura 2 ilustra algumas destas possibilidades, considerando-se, apenas, a etapa do ensino médio.

A Diversidade de Oferta do Ensino Médio

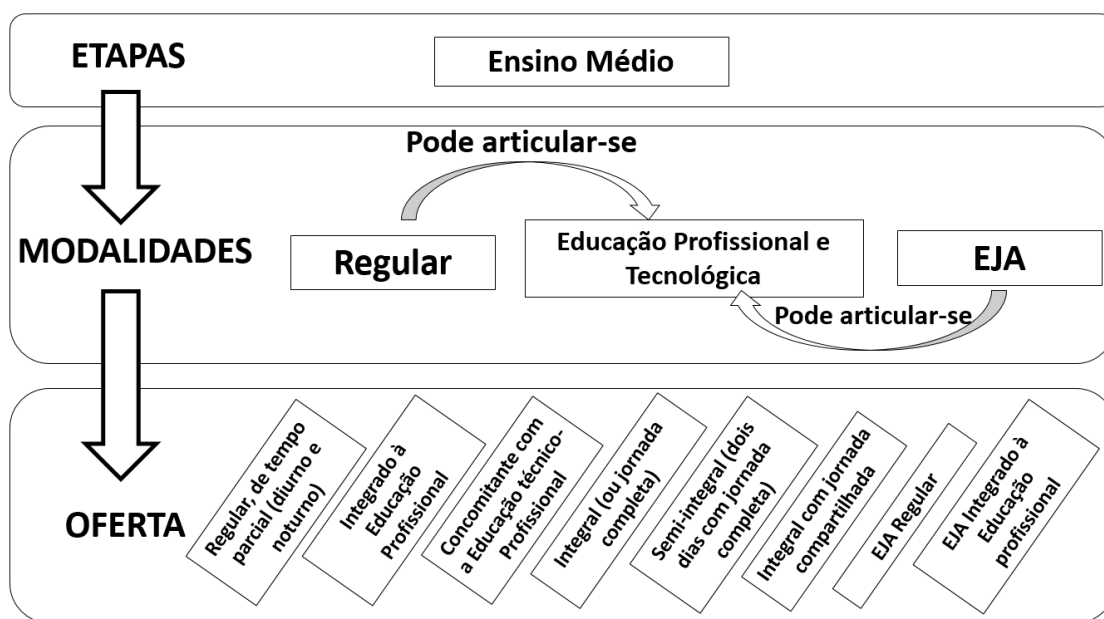


Figura 2. Sobre a diversidade da oferta no ensino médio.

Essa complexidade de percursos formativos foi uma das razões para que se percebesse a necessidade de uma delimitação mais fina para a análise do discurso legal

³⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010c, Art. 39.

sobre a conformação dos saberes escolares. A verticalização da pesquisa se deu sobre a modalidade regular do ensino médio. A escolha desta modalidade em detrimento das outras se justifica por dois fatores. Em primeiro lugar, porque essa modalidade tem precedência legal sobre as demais. O ensino médio regular congrega a base unitária sobre a qual as demais modalidades devem se assentar, seja especializando-a, como nos casos da Educação Escolar Indígena ou da Educação do Campo, seja articulando-se ou superpondo-se a ela, como no caso da Educação Profissional e Tecnológica. Para cursar a modalidade de educação profissional, por exemplo, o ensino médio regular ou precisa ter sido cursado previamente ou deve ser cursado paralelamente. Até mesmo o ensino médio integrado, possibilidade criada pelo decreto nº 5.154/2004, pressupõe a existência do ensino médio regular em sua conformação.

Em segundo lugar, porque essa modalidade possui uma abrangência que, historicamente, sempre se manteve predominante. No Brasil, até 1930, chegou a ser única. Mas, em função da necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional, começou a diversificar-se por meio do atrelamento da escolarização à profissionalização³⁷. De acordo com Naura Ferreira, duas das representações mais comuns que incidem sobre o ensino médio decorrem dessa primeira diversificação. Ora o ensino médio é visto como etapa de nível técnico para a inserção no mundo do trabalho, ora como ensino propedêutico que visa ao prosseguimento dos estudos no ensino superior³⁸. De acordo com Acácia Kuenzer,

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. (...)

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940.³⁹

³⁷ COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. Revista **Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v.94, n.236, p. 185-210, jan./abr., 2013, p.186.

³⁸ FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.127-141, jan./jun., 2011, p.131.

³⁹ KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1153-1178, out., 2007, p.1156.

Apesar de ter-se aberto várias possibilidades de percursos formativos no ensino médio desde essa época, percebe-se que as matrículas nessa etapa reafirmam a predominância do ensino médio regular. As matrículas registradas na Educação Escolar Indígena, na Educação no Campo, e na Educação à distância são apenas residuais se comparadas ao ensino regular e até mesmo à educação profissional. A Educação Escolar indígena, por exemplo, não chega a 0,5% de todas as matrículas na Educação Básica⁴⁰. De acordo com dados do censo escolar 2016, o país conta com aproximadamente 1,9 milhão de alunos matriculados na educação profissional. No ensino médio regular, contudo, são 8.131.988 alunos. A modalidade regular, verifica-se, é muito mais abrangente que as outras.

Como se afirmou anteriormente, o nível de conformação dos saberes escolares indicado por Patrícia Bastos de Azevedo é um campo institucionalmente amplo. A indicação do Estado como parâmetro, por exemplo, é bastante genérica. Engloba vários órgãos nos três níveis da administração pública. Outra delimitação se mostrou necessária, o que se realizou por meio do estabelecimento de critérios de análise mais finos, conforme se ilustra na figura 3. A composição do *corpus* documental utilizado como fonte decorre do movimento de delimitação indicado nessa figura.

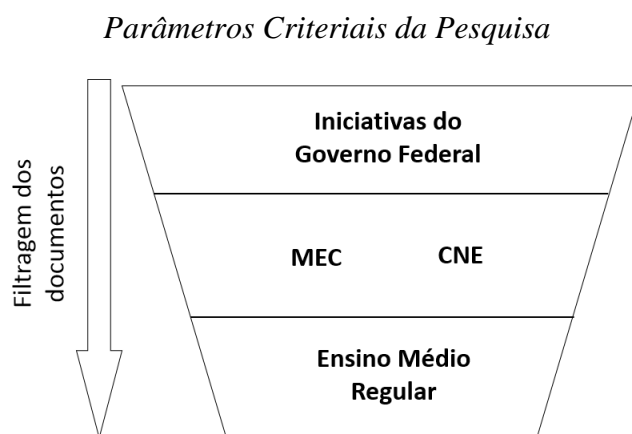


Figura 3. Ilustra os critérios com base nos quais se definiram os documentos que constituiram o corpus de fontes da pesquisa.

Os parâmetros criteriosais ilustrados na figura 3 também constituem elementos que dão coerência à seleção documental. Em primeiro lugar, são documentos que materializaram iniciativas do governo federal voltadas à normatização da Educação

⁴⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 7, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2010. 2010a, p.25.

Básica. Essas iniciativas estão inseridas no que Patrícia Bastos de Azevedo nomeia de nível macroscópico de conformação de conformação dos saberes escolares. Em segundo lugar, são documentos que emanaram do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). E, em terceiro lugar, são documentos que dizem respeito à modalidade regular do ensino médio. São parâmetros inter-relacionados que, conforme ilustra a figura 3, funcionam como uma espécie de filtro, desde o nível mais amplo, no topo, até o nível mais específico, na base.

A filtragem das políticas públicas voltadas à normatização educacional com base nesses parâmetros criteriosos resultou na composição do que se identifica como a Legislação educacional vigente para o ensino médio regular no Brasil – objeto da pesquisa que resultou nesta dissertação. Compõem a Legislação: a Constituição Federal⁴¹, a LDB⁴², as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998⁴³ e Resolução CNE/CEB nº 3/1998⁴⁴), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)⁴⁵, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)⁴⁶, as DCN para as Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP nº 3/2004⁴⁷ e Resolução CNE/CP nº 1/2004⁴⁸),

⁴¹ BRASIL, 2017a.

⁴² BRASIL, 2017b.

⁴³ BRASIL, 1998a.

⁴⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998b.

⁴⁵ BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Bases Legais**. v.1, Brasília: Ministério da Educação, 2000a; _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. v.2, Brasília: Ministério da Educação, 2000b; _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias**. v.3, Brasília: Ministério da Educação, 2000c; _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. v.4, Brasília: Ministério da Educação, 2000d.

⁴⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002a; _____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002b; _____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002c.

⁴⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004a.

⁴⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. 2004b.

as Orientações Curriculares para o Ensino Médio⁴⁹, as DCN Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010⁵⁰ e Resolução CNE/CEB nº4/2010⁵¹), as novas DCN para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011⁵² e Resolução CNE/CEB nº2/2012⁵³) e a Lei nº 13.415/2017⁵⁴. A figura 4, abaixo, identifica cronologicamente os documentos que a compõem.

Identificação cronológica dos documentos que compõem a Legislação Educacional

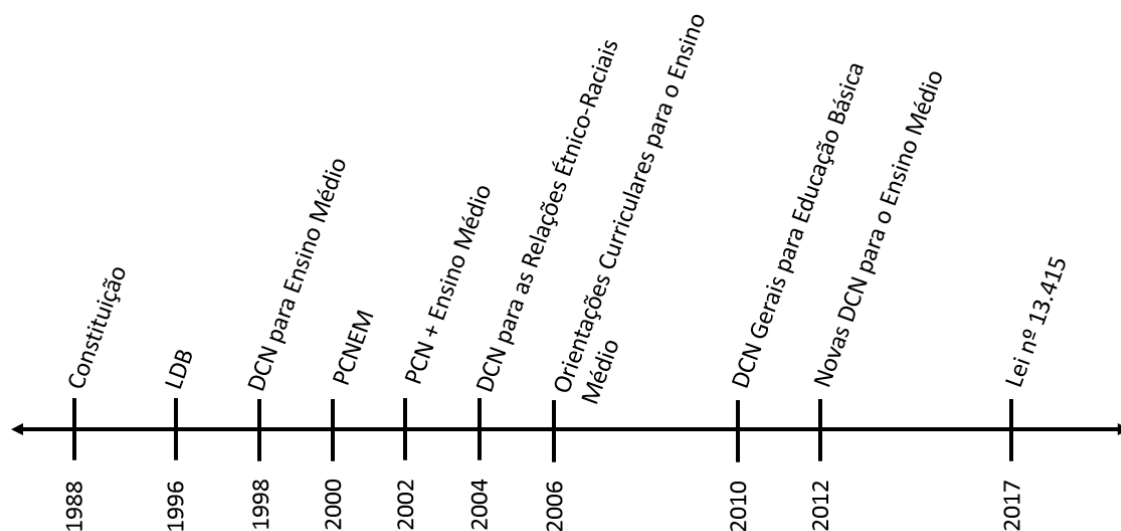


Figura 4. Identifica a cronologia dos documentos que compõem a Legislação Educacional

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** v.1, Brasília: MEC, SEB, 2006a; _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias.** v.2, Brasília: MEC, SEB, 2006b; _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** v.3, Brasília: MEC, SEB, 2006c.

⁵⁰ BRASIL, 2010a.

⁵¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010b.

⁵² BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012. 2011;

⁵³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20, 2012. 2012.

⁵⁴ BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017c.

Os documentos que compõem a Legislação educacional, reconhece-se, são heterogêneos. Essa heterogeneidade tem a ver, principalmente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os PCN+ Ensino Médio cuja produção remonta ao contexto da reforma educacional iniciada nos 1990. Contudo, a presença destes documentos no conjunto do que se denomina de Legislação Educacional se justifica porque, em primeiro lugar, do ponto de vista legal, não houve, nos anos que se seguiram, a substituição ou a anulação destes documentos. O documento posterior que estabelece o diálogo mais próximo com eles são as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas em 2006. Neste caso, porém, a relação é de reafirmação e complementaridade. Reafirmação porque princípios presentes naqueles documentos são neste conservados. Complementaridade porque questões metodológicas e de conteúdo são acrescentados, ainda que à título de exemplificação.

Há que se considerar, em segundo lugar, que certos conceitos conformadores dos saberes escolares, como o conceito de competências, ainda que não tenham sido incorporados à prática docente, continuam a ser tomados como referência em documentos relativos ao ensino médio regular, como o ENEM e a Lei nº 13.415/2017. Sua validade, portanto, é confirmada tanto em função da normatização jurídica quanto da avaliação prática. No caso das DCN para o Ensino Médio a lógica é distinta. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010,

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da **atualização das políticas educacionais** que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo⁵⁵.

A formulação de tais diretrizes se deu a partir do reconhecimento de que as anteriores se encontravam defasadas em decorrência de atos legais e normativos posteriores⁵⁶. Os conceitos educacionais nelas assumidos, contudo, foram sistematicamente reafirmados nos documentos posteriores. Um dos objetivos desse processo, segundo o Parecer CNE/CEB 7/2010, foi a sistematização de princípios e diretrizes contidos em variados dispositivos legais, bem como sua tradução em orientações relativas, entre outros objetos, à conformação dos saberes escolares⁵⁷.

⁵⁵ BRASIL, 2010a, p.2 (grifo meu).

⁵⁶ Ibid., p.2.

⁵⁷ Ibid., p.2.

Além dos documentos que compõem a Legislação educacional, também compuseram o rol de fontes da pesquisa os relatórios *Educación primaria*⁵⁸ e *Prioridades y estrategias para la educación*⁵⁹, ambos produzidos pelo Banco Mundial; o relatório *Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas*⁶⁰, produzido pelo Departamento de Trabalho dos Estados Unidos; o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*⁶¹, encomendado pela Unesco; os livros *Os sete saberes necessários à educação do futuro*⁶² e *Educação e transdisciplinaridade*⁶³, ambos também patrocinados pela Unesco; e o artigo *Situated Learning in Adult Education*⁶⁴.

2.2. O aporte teórico-metodológico.

Aporte Teórico-Metodológico da Dissertação.

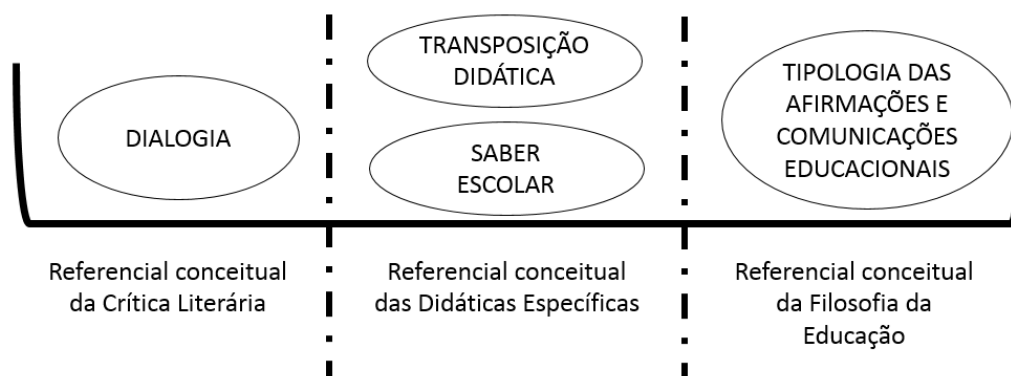


Figura 5. Ilustra o tripé referencial do aporte teórico-metodológico da dissertação.

Conforme ilustra a figura 5, os conceitos acionados para analisar as fontes são oriundos de três áreas de investigação específicas, a saber, a Crítica Literária, as Didáticas Específicas e a Filosofia da Educação. Trata-se de uma abordagem teórica

⁵⁸ BANCO MUNDIAL. **Educación primaria**: Documento de política del Banco Mundial. Washington D.C.: Banco Mundial, 1992.

⁵⁹ BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996.

⁶⁰ DEPARTAMENTO DE TRABAJO DE LOS ESTADOS UNIDOS. **Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas**: Informe de la Comision SCANS para America 2000. Washington D.C.: SCANS, 1992.

⁶¹ DELORS, Jacques. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

⁶² MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

⁶³ NICOLESCU, Basarab (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

⁶⁴ STEIN, David. **Situated Learning in Adult Education**. ERIC Digest. n.195, p.1-7, 1998.

interdisciplinar⁶⁵ que se impôs com o decorrer da pesquisa. A investigação da composição e dos sentidos do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares, a partir de um dado momento das análises, começou a revelar aspectos que não se compatibilizavam com uma dada discussão educacional que tomava a Legislação educacional como um reflexo das influências do neoliberalismo e das demandas do capital. A análise inicial das fontes indicou um certo ruído, uma frequência de informações não abrangida por essa explicação.

Além disso, as afirmações e conceitos relacionados à conformação dos saberes escolares não pareciam tão ameaçadores como se caracterizava. Aquele momento, contudo, a investigação havia se baseado unicamente no conceito de saber escolar. Era com base nas indicações fornecidas por esse conceito que se identificavam as referências relacionadas à epistemologia desses saberes. Foi somente após a assunção dos referenciais conceituais da Crítica Literária e da Filosofia da Educação que se começou a esclarecer as incompreensões que haviam caracterizado o estágio inicial da investigação. Ao assumir as contribuições desses diferentes campos do conhecimento ficou evidente que a constituição do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares se realizava de maneira multidimensional.

Uma analogia que ajuda a entender o que significa essa multidimensionalidade consiste na utilização dos termos técnicos *inputs* e *outputs*, oriundos da área da informática e do processamento de dados. A título de definição, *inputs* são dados ou informações fornecidas a um computador para posterior processamento, enquanto que os *outputs* identificam os produtos desse processamento. As influências do neoliberalismo e as demandas do capital, nesse sentido, seriam *inputs* discursivos que incidiriam sobre a conformação das políticas educacionais. Os documentos que compõem a Legislação educacional, por sua vez, seriam os *outputs*, isto é, os produtos do processamento. Enquanto os *inputs* identificariam a dimensão contextual da Legislação, os documentos identificariam sua dimensão material e objetiva. O computador, nessa analogia, seriam as instâncias decisórias das políticas educacionais. Tendo em vista a delimitação realizada na seção anterior, pode-se atribuir esse papel ao MEC e ao CNE.

⁶⁵ FREITAS, Itamar. Sobre o valor da Interdisciplinaridade ou apologia às aventuras epistemológicas extraconjugais. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.2, v.2, jan./jun., p.87-90, 2015, p.87.

Um *insight* que muito ajudou no entendimento das incompatibilidades que a investigação havia revelado foi a indicação dada pela literatura especializada⁶⁶ no sentido de que não há uma correlação linear, pré-estabelecida e mecânica entre essas duas dimensões. Os referenciais conceituais da Crítica Literária e da Filosofia da Educação, contudo, permitiram ir além dessa constatação ao fornecer o instrumental necessário para o aprofundamento e a sistematização dessas correlações. O primeiro referencial conceitual encaminhou o entendimento dos significados das afirmações e conceitos relacionados à conformação dos saberes escolares, indicando que esses sentidos seriam encontrados a partir do exame do contexto no qual essas afirmações e conceitos estavam inseridos.

A aplicabilidade dos Conceitos sobre as dimensões das fontes

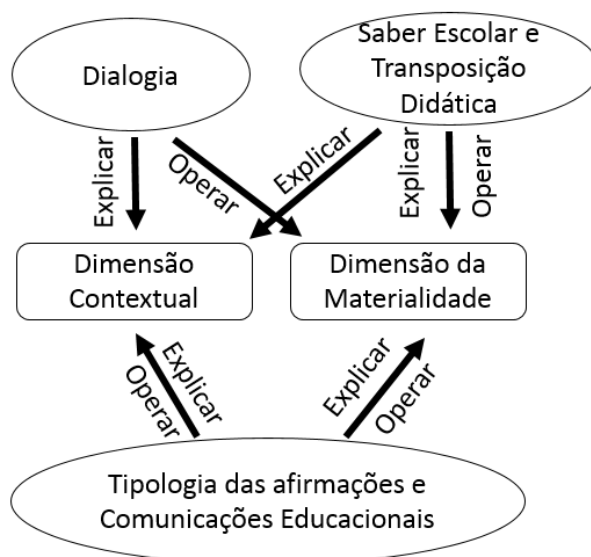


Figura 6. Ilustra a aplicabilidade dos conceitos sobre as dimensões das fontes.

O segundo referencial, por sua vez, esclareceu o processamento dessas relações ao explicar os diferentes regimes de produção dos discursos educacionais acionados. Forneceu também uma tipologia discursiva que auxiliou no entendimento da transposição das afirmações e conceitos identificados de um contexto para o outro. Os dois referenciais demandam pela análise inter-relacionada da dimensão contextual e da dimensão material

⁶⁶ LOPES, 2002; LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA; Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à Tradução: Investigando Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.392-410, set./dez. 2013; LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, p.109-138, Dez., 2000; _____. **Currículos e Programas no Brasil**. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

da Legislação. O referencial da crítica literária, contudo, enfatiza o contexto ideológico de conformação da Legislação, enquanto que o referencial da Filosofia da Educação enfatiza sua objetivação nos documentos legais. A figura 6 ilustra a função específica que cada referencial conceitual cumpriu na análise do objeto.

Os termos “operar” e “explicar” denotam como cada conceito foi utilizado na análise do objeto. Os conceitos de saber escolar e transposição didática foram os primeiros a ser acionados. Foi com base neles que se promoveu o levantamento das afirmações e conceitos que de alguma maneira incidiam sobre sua conformação. Nesse sentido, o conceito de saber escolar foi usado para “operar” a dimensão material da Legislação, isto é, seus documentos. Estes conceitos também foram usados para “explicar” como afirmações e conceitos oriundos da dimensão contextual da Legislação repercutiam sobre a conformação dos saberes escolares. Pode-se dizer que o conceito de dialogia foi acionado em seguida. Foi em função dele que se buscou nos documentos que compõem a Legislação indícios da origem das afirmações e conceitos identificados com base no conceito de saber escolar. Nesse sentido, o conceito de dialogia foi usado para “operar” a documentação, mas de uma maneira diferente da que se havia realizado por meio do conceito de saber escolar.

A operação que se realizou, orientada pelo conceito de dialogia, buscava descobrir os elos textuais entre o que estava posto nos documentos e o contexto ideológico mais amplo no qual elas estavam inseridas. Só então, o conceito de dialogia passava a ser usado para “explicar” os sentidos informados a partir do contexto ideológico. Este procedimento metodológico, contudo, foi realizado sempre em associação com a tipologia das afirmações e comunicações educacionais. Como se vê na figura 6, essa tipologia foi utilizada tanto para “explicar” quanto para “operar” as duas dimensões da documentação. Essa organização metodológica, convém esclarecer, visa a apenas demonstrar a lógica que presidiu a investigação. A prática foi bem mais dinâmica, marcada por idas e vindas na documentação e intercalada por momentos de aprofundamento na literatura especializada sempre que a análise da documentação demandava. O itinerário metodológico, em vista disso, quase sempre sofria interrupções, retrocessos e redirecionamentos.

A utilização de um aporte teórico interdisciplinar, contudo, não se deu apenas em função das demandas da pesquisa, mas de indicações acadêmicas nesse sentido. A primeira delas adveio da teorização curricular desenvolvida por Michael Young na obra

“Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social”⁶⁷. Nesta obra, Young explica a revisão das ideias que havia desenvolvido em *Knowledge and Control*, livro lançado em 1971 no qual defendia, juntamente com autores como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, o que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE).

A tarefa mais imediata de *Knowledge and control* consistia, entretanto, em delinear as bases de uma "sociologia do currículo". Young critica, na introdução, a tendência a se tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores. A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário. Diferentemente de uma filosofia do currículo centrada em questões puramente epistemológicas, a questão, para a NSE, não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento⁶⁸.

Essa ideia inicial da NSE de incorporar a Sociologia para analisar o currículo, conforme explica Tomaz Tadeu da Silva, ramificou-se numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas, a saber, o feminismo, os estudos sobre gênero, raça e etnia, os estudos culturais, o pós-modernismo e pós-estruturalismo⁶⁹. A focalização em cada uma destas perspectivas, contudo, resultou numa série de desvios do que se propunha inicialmente com a NSE. Conforme reconhece o próprio Young, “numa abordagem sociológica extrema e ingênua” o conhecimento passou a ser “reduzido aos sujeitos conhecedores, aos seus pontos de vista e interesses”⁷⁰, ou seja, passou a ser relativizado.

Ao argumentar que uma teoria social do conhecimento constitui parte integrante de qualquer teoria educacional adequada, os sociólogos enfrentam duas dificuldades particulares. A primeira é a tendência para se deslizar para uma forma de reducionismo. As teorias sociais do conhecimento reducionistas são superficialmente atractivas, especialmente para muitos daqueles que se situam à esquerda do espectro político. O conhecimento é reduzido a interesses, a pontos de vista ou, simplesmente, a sujeitos que conhecem, o que abre caminho a todo tipo de possibilidades emancipadoras. Além disso, tais teorias apreendem, pelo menos, uma verdade parcial. Contudo, o reducionismo sociológico pode, com demasiada facilidade, fazer com que as questões sobre o currículo percam a sua especificidade e sejam reduzidas às políticas. A tendência para não captar o que havia de específico na

⁶⁷ YOUNG, Michael. **Conhecimento e Currículo: do sócio construtivismo ao realismo social**. Porto: Porto Editora, 2010, p.22.

⁶⁸ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos e Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999, p.66.

⁶⁹ *Ibid.*, p.70.

⁷⁰ Young, 2010, p.29.

educação foi a armadilha em que caiu frequentemente a “nova Sociologia da Educação”⁷¹.

Esse específico de que fala Young era o conhecimento, elemento que passou a ser secundarizado nas discussões sobre currículo em função da focalização sobre os aspectos político e pedagógico que influenciavam sua conformação. A crítica fundada exclusivamente nesses aspectos anuviou a percepção de referências, conservadoras e progressistas, presentes nas propostas curriculares. Incorreu-se em um dilema epistemológico que este autor denomina de falácia genética, o qual ocorre quando o conhecimento é reduzido às condições de sua produção, negando-lhe qualquer autonomia⁷². A dimensão da materialidade dos discursos dentro dessa compreensão equivocada resulta inteiramente de lutas de poder entre grupos que apresentam diferentes argumentações para incluírem seu conhecimento (ou seu discurso sobre ele) e excluírem o dos outros⁷³. Para Young, contudo,

[...] as conclusões retiradas da Sociologia do Conhecimento não fornecem necessariamente, qualquer base que permita a rejeição de uma forma particular de organização do conhecimento. Os argumentos sobre a presença de interesses sociais nas diferentes formas de organização do conhecimento são, essencialmente, hipóteses a explorar; nunca constituem razões suficientes para se apoiar (ou rejeitar) determinadas propostas curriculares⁷⁴.

A armadilha em que caiu uma parte da tradição teórica existente na Sociologia do conhecimento foi considerar as hipóteses como fatos. O termo *armadilha*, todavia, poderia ser usado no plural já que congrega outros reducionismos decorrentes de considerações relativistas e instrumentalistas oriundas de teorias pós-modernistas, pós-estruturalistas e de políticas públicas educacionais. Sem negar a importância destas perspectivas, Young fala em “desenvolver uma posição intermédia defensável”⁷⁵. Ao mesmo tempo em que ele chama a atenção para os desvios da utilização da sociologia para explicar o currículo, também indica possibilidade de seu aperfeiçoamento por meio da assimilação dos *insights* que originaram cada abordagem e teorização subsequentes.

⁷¹ Ibid., p.22.

⁷² Ibid., p.73.

⁷³ Ibid., p.75.

⁷⁴ Ibid., p.45.

⁷⁵ Ibid., p.42.

Tal posição requer que a Sociologia da Educação desenvolva uma teoria do conhecimento que, embora aceite a ideia de que o conhecimento é sempre um produto social e histórico, evita deslizar para o relativismo e perspectivismo, aos quais está associada nos escritos pós-modernistas⁷⁶.

Foi à luz das indicações de Young que se passou a entender o que se identificou na análise inicial das fontes como “ruído” ou “frequência não captada”. Estes eram, na verdade, o resultado da assunção de pressupostos e conceitos inadequados ou, pelo menos, insuficientes para dar conta da complexidade da multidimensionalidade do objeto da dissertação. A análise do discurso sobre a conformação dos saberes escolares objetivado nas fontes demandava por um instrumental conceitual e pressupostos que considerassem não apenas a especificidade da dimensão material dos documentos, a qual era textualmente constituída, mas também a diversidade de discursos educacionais presentes na dimensão contextual. A saída se deu a partir da incorporação do referencial conceitual da Filosofia da Educação, especificamente, a tipologia de afirmações e comunicações educacionais desenvolvida por Israel Scheffler. Os conceitos desenvolvidos por este autor permitiram problematizar a submissão do Estado às demandas do capital ao distinguir vários níveis de referenciação discursiva nos documentos analisados.

Outra indicação no sentido da composição de um aporte teórico interdisciplinar foi encontrada em Tomaz Tadeu da Silva. Segundo este autor, a disjunção entre conceitos advindos campos de investigação distintos, como os que se consideram no aporte desta dissertação, é apenas aparente e apriorística⁷⁷. Isso quer dizer que as fronteiras que justificam falar-se em *grita epistemológica*, por exemplo, não decorrem dos conceitos em si mesmos. Na verdade, essa é a implicação do uso dos conceitos sem a devida consideração do que eles permitem analisar num dado objeto. As conclusões alcançadas por meio de um conceito, ainda que cristalizadas dentro de uma tradição acadêmica, não significam uma vinculação inflexível, como se existisse uma tabela fechada de correspondência entre objetos e conceitos, e vice-versa.

Existem correspondências, mas estas são resultado de trabalhos consubstanciados que muito mais indicam caminhos possíveis de serem trilhados do que determinações exclusivistas, algum tipo de receituário ou cronograma. Os conceitos são menos uma antecipação de resultados do que uma orientação de percursos investigativos. É na

⁷⁶ Ibid., p.59.

⁷⁷ Silva, 1999, p.145.

deliberação pragmática, isto é, no próprio decurso da investigação que se encontram as indicações de uma teorização adequada⁷⁸. Esta, acredita-se, foi a principal indicação da literatura no sentido da composição do aporte que ora se apresenta. É a própria pesquisa, entendida como um processo que aciona literatura acadêmica, questões e fontes, que informa os instrumentos analíticos capazes de explicá-la e operá-la.

Essa perspectiva teórica que valida a articulação de referenciais conceituais de diferentes áreas do conhecimento: a) possibilita a compreensão do nível macroscópico de conformação dos saberes escolares como um espaço composto por múltiplas referências e possibilidades de referenciação; b) problematiza a representação do poder situado num único centro e limitado ao campo das relações econômicas do capitalismo. Embora as relações de força estabelecidas neste nível sejam desiguais, há que se considerar que o poder está espalhado por toda rede social e que a subjetividade dos sujeitos envolvidos em sua constituição não é simplesmente suprimida ou anulada em função das desiguais relações de força. Ela está implícita nos documentos, os quais testemunham das negociações, resistências e intermediações que os originaram.

Estruturação do aporte teórico-metodológico da dissertação.

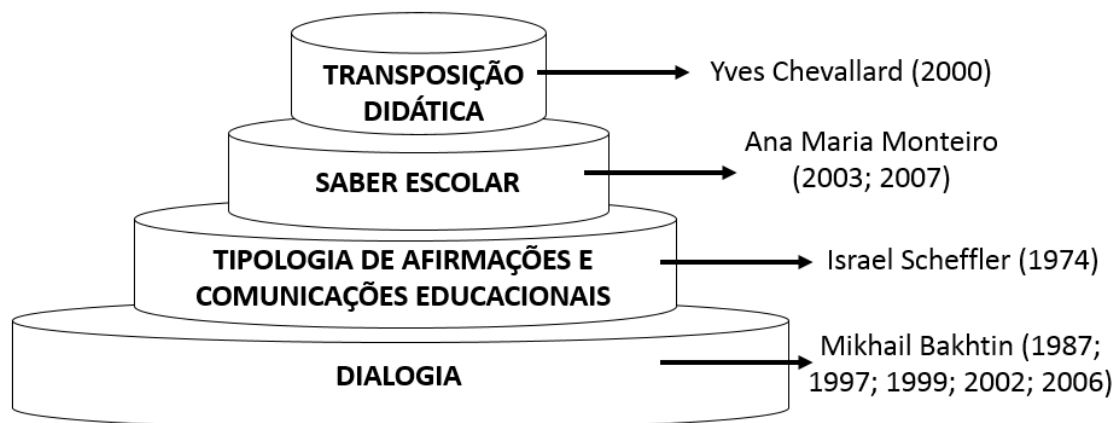


Figura 7. Ilustra a estruturação do aporte teórico-metodológico da dissertação.

Conforme ilustra a figura 7, a principal base do aporte teórico da dissertação é o conceito de dialogia. Nos trabalhos realizados por Mikhail Bakhtin, esse conceito identifica uma característica inerente à comunicação verbal que são as ligações extralinguísticas que viabilizam a comunicação ao tornarem o que é dito ou escrito (texto), algo significativo. A concepção de dialogia implica em que se transcendam as

⁷⁸ PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005, p.40

ordens lógica, linguística, psicológica ou natural que possam vir a ser estabelecidas em relação aos textos⁷⁹. Pressupõe que a interpretação de um dado texto (as fontes no caso desta dissertação) não se pode realizar adequadamente considerando-se apenas seus elementos linguísticos, isto é, os recursos lexicais, morfológicos e sintáticos que o compõem. Para Bakhtin, a construção fraseológica que constitui o texto, embora obedeça a regras internas da própria língua, não se dá dentro de um sistema estável, fechado e imutável⁸⁰. Também não é uma atividade puramente individual e psíquica e, portanto, inapreensível dentro dos limites do conhecimento científico.

Na verdade, trata-se de uma atividade que também se realiza com base numa economia simbólica que a significa em função de aspectos contextuais que são históricos, sociais e culturais. O conceito de dialogia, nesse sentido, traz à luz uma terceira dimensão do processo constitutivo dos textos. A língua enquanto arsenal de recursos lexicais, morfológicos e sintáticos constitui a primeira dimensão. É o aspecto mais objetivo e neutro das fontes⁸¹. A individualidade ou a consciência constituem a segunda dimensão. Esse é o aspecto mais subjetivo e singular. A dialogia, por sua vez, refere-se à dimensão intersubjetiva e contextual. O que se tem caracterizado como reducionismo e relativismo nas análises curriculares, dentro do referencial teórico bakhtiniano, interpreta-se como decorrências de ênfases exclusivistas numa destas dimensões ou em segmentações delas. A ênfase exclusivista sobre a língua seria um tipo de reducionismo, enquanto que a ênfase exclusivista sobre a consciência seria relativismo⁸². É possível, ainda, verificar-se os dois desvios em relação às ênfases exclusivistas sobre parcelas do contexto como, por exemplo, os desvios percebidos por Young em relação à NSE.

⁷⁹ BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.354.

⁸⁰ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p.82.

⁸¹ Bakhtin, 1997, p.309.

⁸² Esses desvios, conforme aponta Bakhtin (2006, p.90), são decorrentes de duas concepções teóricas que marcaram o campo da linguística, a saber, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Para segunda tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo.

Dimensões Constitutivas dos Textos

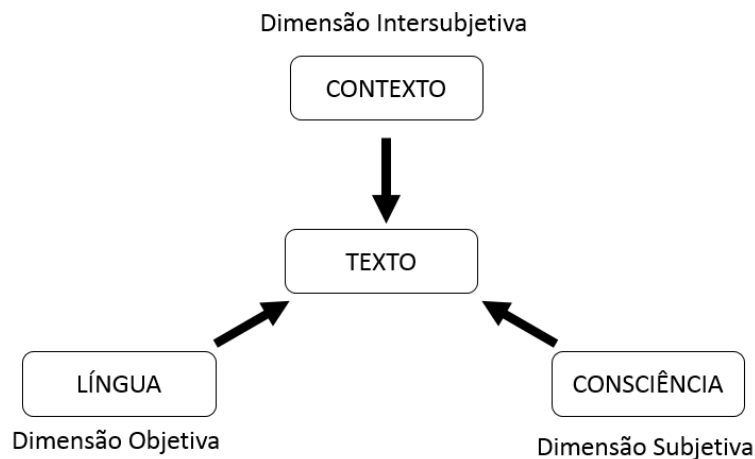


Figura 8. Ilustra as dimensões constitutivas dos textos.

A figura 8 ilustra essa multidimensionalidade constitutiva dos textos. Trata-se, porém, de um esquema ideal, essencialmente didático, já que língua, consciência individual e contexto são associados simbioticamente nos atos comunicativos. A esse momento em que todas estas dimensões são acionadas no intuito de comunicar, Bakhtin dá o nome de enunciação. É somente em função desta atividade que a língua se torna, em suas palavras, um elemento vivo, ou seja, é quando as palavras, expressões e orações do texto ganham significância. É o momento em que suas infinitas virtualidades, isto é, suas possibilidades de articulação e composição, tornam-se realidade. Para Bakhtin,

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade⁸³.

Nessa perspectiva, as fontes constituem enunciados. Esse entendimento é importante porque transcende a representação mais comum da comunicação verbal segundo a qual se tem, de um lado, o locutor com sua visão de mundo, juízo de valor e emoções, e, do outro, o objeto de seu discurso e o sistema linguístico. Vai além, inclusive, da relação exclusivista locutor-interlocutor. O fato do enunciado possuir uma dimensão intersubjetiva e contextual o torna um fenômeno comunicacional complexo porque dialógico e, também, dialético, por se originar, no limite, de relações interpessoais. O conceito de dialogia identifica uma característica inerente à vida em sociedade que é o

⁸³ Bakhtin, 2006, p.157.

diálogo, sendo este entendido em sentido amplo, isto é, como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Aplicar este conceito às fontes, nesse sentido, significa considerá-las o substrato de uma conversação complexa que pressupõe a existência de um locutor que pensa e se exprime para um auditório social bem definido, um interlocutor, mesmo que de maneira potencial, e de um universo simbólico que significa a conversação e constitui o próprio enunciado.

A enunciação é o produto de uma interação que engloba indivíduos socialmente organizados (ainda que não haja um interlocutor real, mas virtual ou potencial) dentro de um contexto historicamente situado. As palavras e expressões nele usadas sempre acionam referências, discussões e significados disponíveis nesse universo contextual, de modo que é possível afirmar não existirem palavras neutras⁸⁴. Isso, porém, não significa a negação da subjetividade dos indivíduos. Na verdade, por meio do conceito de enunciação se põe em relevo a complexidade e a amplitude dos elementos acionados por ocasião de qualquer comunicação verbal. Os elementos intersubjetivos que constituem o universo simbólico contextual do que é dito ou escrito fazem parte desse complexo enunciativo. O entendimento de qualquer comunicação verbal, por isso, não pode prescindir da consideração das conexões que ela estabelece com esses elementos.

Essa foi a razão, aponta Bakhtin, para a incompreensão da obra literária de François Rabelais. As imagens, expressões e palavras usadas por este autor em seus romances, embora semelhantes às que foram utilizadas por outros autores contemporâneos seus, possuíam uma significação peculiar que escapava “aos cânones e regras da arte literária vigentes desde o século XVI”⁸⁵. Isto ocorria devido ao vocabulário por ele utilizado fundamentar-se numa linguagem e numa cultura que não eram o foco destes paradigmas artísticos e literários. As imagens rabelasianas dialogavam com um universo cômico popular medieval que subvertia as relações hierárquicas entre os indivíduos⁸⁶ utilizando um vocabulário ambivalente, “alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico”⁸⁷. Interpretações anacrônicas⁸⁸, contudo, consideraram-nas ou sátiras negativas que simplesmente denigrem e rebaixam o objeto de seu discurso ou paródias destinadas unicamente a divertir⁸⁹.

⁸⁴ Bakhtin, 1987, p.368.

⁸⁵ Bakhtin, 1987, p.2.

⁸⁶ Ibid., p.9.

⁸⁷ Ibid., p.10.

⁸⁸ Ibid., p.16

⁸⁹ Ibid. p.10.

O uso frequente de grosserias, ou seja, de obscenidades, expressões e palavras injuriosas, às vezes bastante longas e complicadas nos romances de Rabelais refletiam uma das expressões da cultura cômica popular na Idade Média que era a linguagem familiar criada pelos carnavais, festas e outros espetáculos que marcavam a vida do homem medieval⁹⁰. De acordo com Bakhtin,

A linguagem familiar converteu-se, de uma certa forma, em um reservatório onde se acumularam as expressões verbais proibidas e eliminadas da comunicação oficial. Apesar de sua heterogeneidade original, essas palavras assimilaram a concepção carnavalesca do mundo, modificaram suas antigas funções, adquiriram um tom cômico geral e converteram-se, por assim dizer, nas centelhas da chama única do carnaval convocada para renovar o mundo⁹¹.

Durante muito tempo, contudo, essa singularidade dos romances rabelasianos foi passada ao largo devido à desconsideração da dialogia que eles estabeleciam. As imagens exageradas e hipertrofiadas do corpo, da bebida, da satisfação das necessidades naturais e da vida sexual que caracterizam o estilo desse literato foram explicadas de maneira modernizante em função de concepções artísticas e literárias dos séculos seguintes, sobretudo do século XIX⁹², quando, na verdade, repercutiam uma herança da cultura cômica popular medieval⁹³. A reconstrução desse contexto, em vista disso, configurava-se como procedimento imprescindível para a compreensão de sua obra. O mesmo raciocínio se aplica às fontes utilizadas nesta dissertação. Argumenta-se em favor da existência de uma densidade dialógica que subjaz à materialidade dos enunciados nas fontes.

Por mais monológicas e impessoais que possam parecer, as fontes constituem uma comunicação verbal de tipo específico cuja reconstrução contextual é reveladora dos sentidos que conformam o discurso por elas veiculado. Não se trata, porém, apenas da apropriação de referenciais presentes no universo simbólico conjuntural imediato ao processo de produção de cada documento. A dialogia é mais abrangente na medida em que constituem também uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto e sobre o mesmo problema sobre os quais elas versam, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa perceptível ou uma assunção declarada. A assepticidade

⁹⁰ Ibid., p.4.

⁹¹ Ibid., p.15.

⁹² Bakhtin, 1987, p.16.

⁹³ Ibid., p.16-17.

decorrente da impessoalidade, princípio legal que governa a redação de documentos oficiais, é, nesse sentido, apenas aparente, ficcional. Conforme explica Bakhtin,

Na realidade, o problema é muito mais complexo. Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal⁹⁴.

Esses elos sincrônicos e diacrônicos, contudo, não dão conta de toda sua complexidade. O enunciado também consiste numa projeção já que, “desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração”⁹⁵. Essa dimensão virtual do enunciado também é dialógica. Ela reporta a análise das fontes para a identificação das expectativas, projeções e objetivos nelas contidos. Os documentos, nesse sentido, “conversam” com uma situação concreta que se busca normatizar ou alterar. Além disso, há que se considerar o que Bakhtin denomina de compreensão responsiva ativa, que consiste no entendimento por parte do interlocutor do que é enunciado associado a uma réplica enunciativa ou ação consequente⁹⁶.

[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. (...) A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma

⁹⁴ Bakhtin, 1997, p.317.

⁹⁵ Ibid., p.321.

⁹⁶ Ibid., p.292.

resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.⁹⁷

É em função dessa expectativa que qualquer enunciação lança mão do conjunto de recursos ideológicos disponíveis no universo de enunciados já produzidos, o que se caracterizou anteriormente como sendo seus “elos sincrônicos e diacrônicos”. Esses elos constituem, para utilizar uma expressão bakhtiniana, o fundo aperceptivo do enunciado que condicionará a efetividade da comunicação. Os enunciados possuem, assim, uma natureza que é contextual, aperceptiva e dialógica. Isso é importante não somente porque explica sua produção, mas também por possibilitar sua análise dentro de um processo inverso, a saber, sua desconstrução, por meio do qual se pode esclarecer as condições em que se deu sua enunciação. Esse processo, segundo Bakhtin, é composto por dois procedimentos distintos: a identificação e a descodificação. O primeiro é da ordem linguística, enquanto o segundo é ordem dos significados.

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)⁹⁸.

As fontes de pesquisa, em vista disso, constituem, a priori, apenas um conjunto de sinais passíveis de identificação. São somente orações, parágrafos e alíneas que, nos limites de sua materialidade, não nos dão conta dos significados por eles acionados. São apenas a face material/objetiva dos enunciados. Só é possível dar conta dos sentidos, da significação e da intersubjetividade que ele carrega enquanto enunciado, por meio da descodificação. Conforme ilustra a figura 9, esses dois procedimentos são mediados por dois conceitos fundamentais: texto e discurso. O primeiro enfatiza a dimensão objetiva enunciado, isto é, a língua. Já o segundo diz respeito à dimensão intersubjetiva, qual seja, o contexto.

⁹⁷ Ibid., p.322.

⁹⁸ Bakhtin, 2006, p.94.

Procedimentos de identificação e descodificação das Fontes

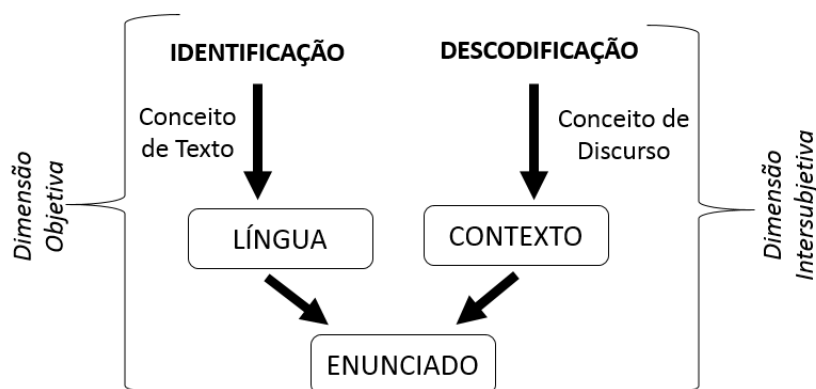


Figura 9. Ilustra os procedimentos operativos de identificação e descodificação.

Não se trata, porém, de procedimentos independentes, haja visto os conceitos estabelecerem, entre si, uma relação de pertinência. Conforme ilustra a figura 10, o conceito de enunciado engloba o conceito de discurso que, por sua vez, engloba o conceito de texto. Essa relação de pertinência entre os conceitos é evidente nas palavras de Bakhtin quando afirma que o discurso é

[...] a língua na totalidade de sua vida concreta, e não a língua como objeto específico dos linguistas, algo obtido através de uma abstração necessária e completamente legítima dos vários aspectos da vida concreta da palavra. Mas, precisamente, aqueles aspectos na vida da palavra que os linguistas abstraem é que são, para nossos propósitos, os de importância primordial⁹⁹.

Esses “aspectos da vida da palavra que os linguistas abstraem” constituem exatamente a dimensão intersubjetiva e contextual dos enunciados. É isto que o conceito de discurso visa a dar conta sem, contudo, desconsiderar a dimensão textual que ele engloba e sem a qual o enunciado em sua completude não existiria. Conforme explica Helena Brandão, o discurso é a instância da linguagem que possibilita operar a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico que constitui as condições sócio históricas de sua produção, isto é, sua enunciação¹⁰⁰. Dentre os vários

⁹⁹ BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. 8. Ed. London: University of Minnesota, 1999, p.181. (Tradução nossa)

¹⁰⁰ BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 6. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.12.

discursos analisados na dissertação, dois merecem ser destacadas pelo papel estruturante que desempenham na análise da documentação.

A relação entre enunciado, discurso e texto

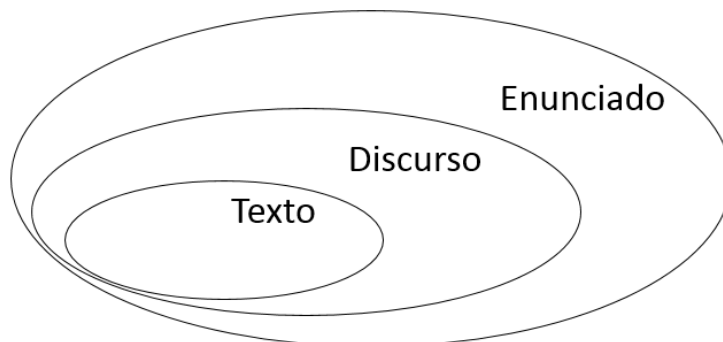


Figura 10. Ilustra a relação entre enunciado, discurso e texto.

O primeiro, e também o mais destacado dos discursos educacionais em função das críticas que recebe, é o que tem sido conformado pelos organismos internacionais. O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), instituições reconhecidamente vinculadas ao mercado, ao capital, às grandes corporações, às empresas transnacionais e às nações onde aquelas mantêm suas bases, por meio de conferências, relatórios e acordos multilaterais, têm conformado um discurso que, de maneira geral, indica a necessidade da adequação da escolarização às transformações do mundo produtivo e às demandas do mercado de trabalho.

O segundo discurso é o que resulta da ação regulatória do Estado sobre a escolarização. Diferentemente do anterior e das demais discussões educacionais situadas no espaço da noosfera, cujas formulações se situam no contexto de uma atividade profissional de pesquisa, o discurso educacional oficial advém de um contexto prático de normatização. De acordo com Israel Scheffler, por possuir essa característica, ele se constitui como um discurso não-científico através do qual se oferecem definições de certas noções educacionais sobre o currículo¹⁰¹. Argumenta-se, com base no referencial conceitual bakhtiniano, que esse discurso estabelece relações dialógicas com os demais por meio da incorporação de termos que, embora idênticos em sua forma, devido à

¹⁰¹ SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974, p.20-21.

mudança de contexto de produção, assumem uma significação diferenciada. São essas relações, acredita-se, que constituem a chave para o entendimento dos sentidos do discurso sobre a conformação dos saberes escolares na Legislação Educacional.

De acordo com Israel Scheffler, em estudo filosófico sobre a linguagem utilizada em educação, os discursos educacionais, independentemente do contexto de produção do qual sejam oriundos, são formados a partir do acionamento e conjugação de seis tipos de afirmações: as afirmações que enunciam definições – que podem ser específicas, estipulativas, descritivas ou programáticas –, as afirmações que constituem *slogans* educacionais e as afirmações que contêm descrições metafóricas¹⁰². Essa tipologia, identificada na tabela 1, fornece elementos de inteligibilidade da conformação dos discursos educacionais. Identifica-se nela uma espécie de sintaxe discursiva que permite tanto explicar a significação dos enunciados quanto discriminar a lógica por meio da qual se opera a significação. Cada tipo de afirmação, como se pode ver na tabela 1, cumpre uma função específica nos discursos educacionais.

Tipos de afirmações nos discursos educacionais

Tipos de Afirmações, expressões ou termos que veiculam	Função
Definições Específicas	Constituem conceitos científicos a partir de uma teorização
Definições Estipulativas	Resumem, abreviam ou evitam descrições densas
Definições Descritivas	Elucidam a significação preestabelecida de um termo
Definições Programáticas	Sugerem que um dado termo ou prática seja ou não interpretado de uma certa maneira
Slogans Educacionais	Unificam ideias e atitudes chave dos movimentos educacionais
Descrições Metafóricas	Auxiliam a reflexão ou argumentação por meio de analogias

Tabela 1. Ilustra os tipos de afirmações presentes nos discursos educacionais, conforme explica Scheffler (1974).

¹⁰² Ibid., p.20.

A depender do contexto de produção, haverá a predominância e/ou superposição de certas afirmações em detrimento de outras. Nas discussões veiculadas por meio das comunicações educacionais – comunicações de caráter técnico que exigem um conhecimento especial por se dirigirem a membros profissionais de uma comunidade científica¹⁰³ – verifica-se a predominância (qualitativa e não quantitativa) de afirmações que enunciam definições específicas, isto é, conceitos. Conforme ilustra a figura 11, definições estipulativas, descritivas e metafóricas, ainda que possam ser encontradas em número superior, desempenham no contexto de produção científica um papel secundário na medida em que auxiliam a argumentação dos enunciados de modo a possibilitar a constituição de definições específicas.

Articulação das definições no contexto de produção científica

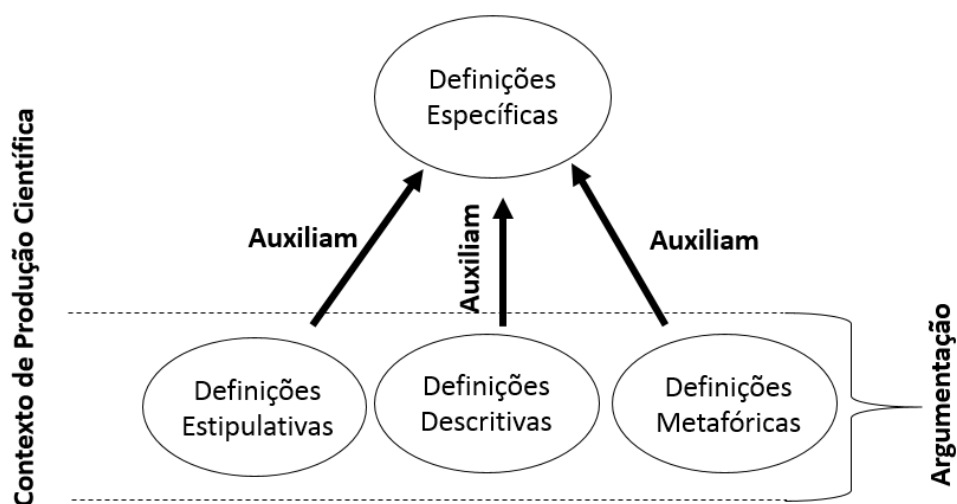


Figura 11. Exemplifica a articulação de definições no contexto de produção científica.

Nas comunicações de caráter prático como as orientações e normas direcionadas aos professores, segundo Scheffler, as afirmações que enunciam definições específicas são substituídas pelas demais. Isso não significa que a autoridade científica e, portanto, os conceitos, sejam totalmente ignorados. O que ocorre é que o discurso educacional oficial, em virtude do contexto institucional e prático do qual emana, dos parâmetros que o conformam e do público a que se destina, aciona as definições específicas de maneira distinta. Definições estipulativas, descritivas, programáticas e *slogans* educacionais podem referenciar-se nelas sem, contudo, com elas se identificarem plenamente. Em

¹⁰³ Ibid., p.21.

discursos não-científicos, como o discurso educacional legal, as definições específicas que enunciam conceitos são diluídas nos demais tipos de afirmações. Em se tratando de seu conteúdo, pode ocorrer um resumo ou apenas uma citação. De todo modo, os sentidos que as afirmações possuíam em suas construções discursivas iniciais sofrem modificações por ocasião de sua incorporação em construções discursivas diferentes.

A incorporação desta tipologia filosófica dos discursos educacionais de Scheffler ao aporte teórico desta dissertação foi importante por constituir-se num referencial tanto operativo quanto explicativo na análise das fontes. Por um lado, forneceu instrumentos necessários à descodificação do discurso sobre a conformação dos saberes escolares na legislação educacional e, por outro lado, permitiu explicar o nível de referenciação que o discurso educacional oficial estabeleceu em relação às demais discussões educacionais. A dialogia da Legislação Educacional, tanto função das exigências jurídicas de discricionariedade quanto da natureza comunicacional do discurso educacional oficial, resultou na conformação de um discurso muito amplo que se define muito mais pela oposição a problemáticas relacionadas à produção dos saberes escolares do que aos conceitos e afirmações acionados como estratégias de enfrentamento delas.

A esse tipo de substrato discursivo que parte de problemáticas comuns à diferentes discussões educacionais, congregando estas dentro de uma mesma afirmação ou expressão, Israel Scheffler dá o nome de *Slogan* educacional. Segundo este autor,

Em educação, os *slogans* educacionais proporcionam símbolos que unificam ideias e atitudes chaves dos movimentos educacionais. Exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Assemelham-se, assim, aos *slogans* religiosos e políticos e, como esses, são produtos de um espírito partidário¹⁰⁴.

Veja-se, por exemplo, a expressão “ensinamos crianças, não matérias”. De acordo com Scheffler, essa afirmação se relacionava com diferentes definições específicas presentes no heterogêneo movimento educacional da Escola Nova. A expressão, contudo, estabeleceu-se a despeito das diferenças por reunir aspectos comuns a todo o movimento. O propósito prático desse slogan consistia em dirigir a atenção para a criança, em abrandar a rigidez e o formalismo educacionais, em libertar os processos de educação escolar de uma preocupação indevida com padrões e perspectivas de adulto e das formas mecânicas

¹⁰⁴ Ibid., p.46.

de ensino, em encorajar uma imaginação mais ampla e em estimular simpatia e compreensão, por parte do professor, em relação ao mundo da criança¹⁰⁵. Essa articulação em torno de referenciais discursivos que são significados de maneira diferente em distintas construções discursivas, argumenta-se, é uma das características das afirmações e conceitos presentes na Legislação educacional.

O terceiro conceito estruturante da investigação é conceito de saber escolar, conforme ele é sistematizado por Ana Maria Monteiro. Trata-se de tipo de saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar¹⁰⁶, que envolve interlocução com o saber acadêmico, mas também com outros saberes que circulam no contexto social e cultural de referência¹⁰⁷. A perspectiva da constituição de um saber escolar, contudo, não se limita ao reconhecimento da variedade de saberes que podem ser sintetizados em seu interior. Há que se considerar também sua função educativa, a qual demanda que os saberes selecionados sejam tornados transmissíveis e assimiláveis¹⁰⁸. A constituição do saber escolar, nesse sentido, sucede um processo de reorganização e reestruturação que lhe fornece as configurações cognitivas típicas do ambiente escolar¹⁰⁹.

Um dos estudos que contribui para o entendimento da constituição do saber escolar consiste no conceito de transposição didática, originalmente desenvolvida pelo sociólogo Michel Verret e, posteriormente, aplicada por Yves Chevallard no campo do ensino da matemática. Na teorização chevallariana, a transposição didática é apresentada como numa ferramenta que permite ao pesquisador perceber que o saber ensinado se insere num processo de transformações e adaptações que liga este saber a outros saberes existentes em seu entorno sem, contudo, estabelecer para com eles uma relação de identidade pelo fato de estar fundamentado numa epistemologia própria do espaço escolar¹¹⁰. Trata-se, nesse sentido, de um conceito problematizador do saber que explica sua conformação ao apontar a existência de diferentes referências e etapas de sua produção. Para Chevallard,

Um conteúdo de saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que

¹⁰⁵ Ibid., p.51.

¹⁰⁶ MONTEIRO. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino** (UEL), Londrina, v.9, p.09-35, out., 2003, p.13.

¹⁰⁷ Ibid., p.11.

¹⁰⁸ Ibid., p.13.

¹⁰⁹ Ibid., p.13; Monteiro, 2007a, p.73.

¹¹⁰ CHEVALLARD, Yves. **La transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber ensenado. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2000, p.16.

vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar num objeto de ensino é denominado de transposição didática¹¹¹.

O conceito de transposição didática indica que a conformação dos saberes escolares consiste num processo que pode ser dividido em três etapas. A figura 12 ilustra esse processo. Em sua origem, encontram-se os saberes acadêmicos (1ª etapa). Nesse ponto, Ana Maria Monteiro faz um adendo, incluindo também as práticas sociais de referência, que se referem a atividades sociais diversas, como atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais¹¹². Desses saberes acadêmicos e práticas sociais de referência advém os objetos de saber, isto é, fragmentos dos saberes de referência que, adaptados e organizados, são designados como saberes a ensinar nos currículos oficiais e livros didáticos (2ª etapa). Por fim, estes saberes a ensinar são acionados dentro de contextos específicos, as salas de aula, onde tornar-se-ão, em função de inter-relações estabelecidas com professores e alunos, saberes ensinados¹¹³ (3ª etapa).

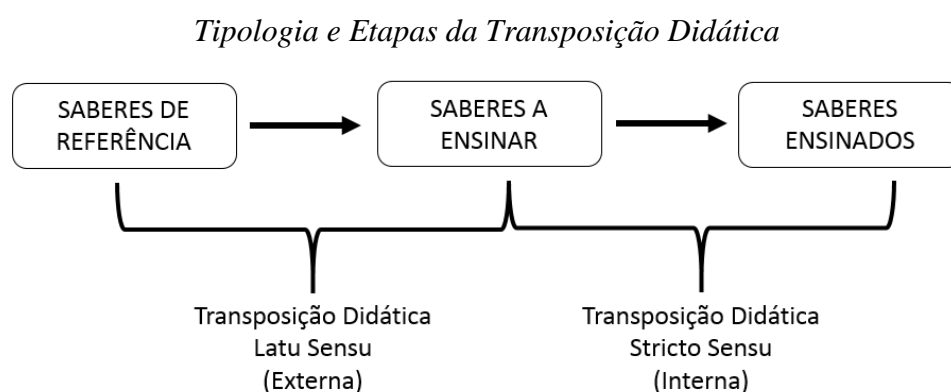


Figura 12. Identifica a tipologia e as etapas da Transposição Didática

No processo de conformação do saber escolar pode-se identificar dois tipos de transposição didática: a transposição didática *latu sensu* e a transposição didática *stricto sensu*. A primeira engloba desde a produção dos saberes acadêmicos e as práticas sociais de referência até sua transformação em saberes a ensinar. De acordo com Chevallard, essa transformação se dá por meio de três procedimentos: a despersonalização ou descontextualização, a dessincretização ou fragmentação e a programabilidade. Na

¹¹¹ Ibid., p.45 (tradução nossa).

¹¹² Monteiro, 2007a, p.80.

¹¹³ Chevallard, 2000, p.16-17.

despersonalização, as marcas identificadoras das instituições e sujeitos produtores dos saberes de referência são retiradas com o intuito de dar um caráter mais geral ao saber, de modo a possibilitar sua aplicação em outros contextos. Na dessincretização, em função do reconhecimento de sua operacionalidade, legitimidade e utilidade, os saberes de referência são fracionados em saberes pontuais e expressos dentro de narrativas autônomas. Por fim, na programabilidade, estes saberes pontuais são organizados e sequencializados, por exemplo, em ciclos ou anos.

O principal resultado ou o ponto final desses procedimentos é a composição do que se denomina de currículo formal ou prescrito¹¹⁴. No Brasil, é importante destacar, em função do pacto federativo relacionado à educação, a definição dos currículos do ensino médio regular é da competência dos estados. Na prática, contudo, verifica-se que o processo de transposição que resulta na composição do currículo é compartilhado já que, em nível federal, por meio do CNE, o Estado estabelece os parâmetros em função dos quais as secretarias deliberarão. Embora não exista nenhuma definição legal que vincule a composição dos currículos pelas secretarias aos parâmetros emanados do governo federal, na prática, devido a outras políticas, como as de avaliação e de materiais didáticos, verifica-se um alinhamento ou constrangimento nesse sentido.

Esse esclarecimento é importante devido ao recorte da pesquisa que se limita às iniciativas do governo federal. Nessa composição compartilhada do currículo, em nível federal se promove a normatização curricular, enquanto que em nível estadual, a deliberação curricular. Os parâmetros oriundos do governo federal, embora situados no nível de transposição didática *latu sensu*, constituem um conjunto de princípios que dizem respeito muito mais à transposição didática *stricto sensu*¹¹⁵, que consiste na transformação dos saberes a ensinar em saberes ensinados. Este entendimento foi assaz consequente do ponto de vista da análise da documentação na medida em que subsidiou a identificação das afirmações e conceitos relacionados à conformação dos saberes escolares.

Outra significativa contribuição da teorização chevallariana aos estudos sobre o saber escolar diz respeito às razões que interferem em sua composição e recomposição. De acordo com Chevallard, as definições em torno dos saberes escolares sempre levam

¹¹⁴ EMIL, Paun. Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. **Carrefours de l'éducation**, v.2, n°22, p.3-13, 2006. Disponível em <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2017, p. 4-5.

¹¹⁵ Diz-se que a transposição didática *stricto sensu* é interna porque ocorre dentro do espaço das salas de aula ou, nas palavras de Chevallard, do sistema didático (também chamado de sistema de ensino *stricto sensu*).

em consideração três parâmetros legitimadores (figura 13), a saber: os professores e alunos (sistema didático), o conhecimento científico e as demandas sócio-políticas. O conjunto dessas definições constitui a Legislação educacional. Com o passar do tempo, porém, elas perdem legitimidade junto a estes mesmos parâmetros, fazendo com que os saberes envelheçam ou entrem em obsolescência (figura 13): a obsolescência interna, que ocorre quando os saberes ensinados entram em desacordo com os sujeitos do sistema didático (professores e alunos); e a obsolescência externa, quando os saberes escolares se afastam das demandas que os legitimam. Neste caso, a obsolescência pode ser subdividida em obsolescência biológica e moral.

Parâmetros legitimadores da Legislação e tipos de obsolescências

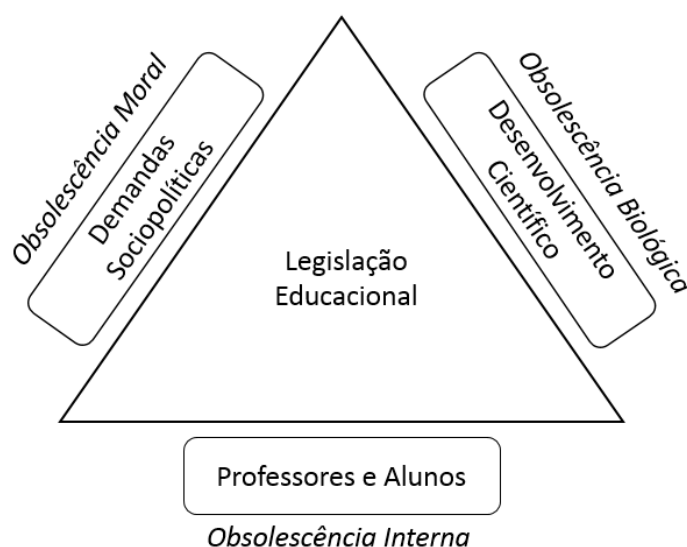


Figura 13. Ilustra os parâmetros legitimadores da Legislação e os tipos de obsolescências.

A obsolescência biológica se dá quando ocorre uma incompatibilidade entre os saberes escolares e os saberes disciplinares-acadêmicos. Já a obsolescência moral ocorre quando esses saberes deixam de ser avaliados como importantes e necessários pela sociedade. Segundo Chevallard,

Com o tempo, o saber tratado pelo sistema de ensino envelhece (...). Por um lado – envelhecimento biológico – se se encontra em desacordo com o desenvolvimento do saber acadêmico em suas formas livres (não escolarizadas). Desacordo que pode compreender conteúdos diversos: pode ocorrer que como corolário do progresso da investigação se revelem como falsos os resultados até então ensinados – situação que não é incomum na biologia, por exemplo; ou pode ocorrer inclusive que certa questão, que ocupava um lugar importante nos programas,

bruscamente, se considere carente de interesse à luz dos novos desenvolvimentos ou de mudanças nas problemáticas do campo científico considerado, etc. Por outro lado – envelhecimento “moral” – o saber ensinado se encontraria em desacordo com a sociedade em um sentido amplo, ainda que, se fosse o caso, se tivesse julgado estritamente segundo critérios da disciplina correspondente e não houvesse nada de reprovável. Em resumo, uma questão de época ou de estado de ânimo¹¹⁶.

É por causa da obsolescência dos saberes e dos desequilíbrios dela resultantes que se configuram as crises na escolarização. Ao buscar uma nova definição provisória dentro dos parâmetros que a legitimam, ocorrem conflitos e negociações. Os documentos que resultam dessa busca constituem a estratégia de enfrentamento da obsolescência e dos desequilíbrios inicialmente identificados. O mesmo processo, contudo, também pode ser motivado em função de novas demandas, sem que isso, necessariamente, signifique a obsolescência do que havia sido determinado antes.

O conceito de transposição didática sistematiza o processo de conformação do saber escolar dando conta, principalmente do trabalho de didatização que este saber demanda a fim de adquirir a configuração típica do ambiente escolar. Cabe destacar, conforme aponta Ana Maria Monteiro, que esse processo de didatização também implica um trabalho de axiologização, que expressa os valores escolhidos por ocasião das determinações relacionadas a esses saberes. Conforme explica a autora,

Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir à passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados. Eles estão presentes em forma de “filigrana” nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade. “Assim, os saberes escolares remetem a valores que, mesmo implícitos, revelam em última análise as escolhas éticas de uma sociedade. Elas merecem ser investigadas porque permitem revelar, a partir dos conteúdos, a filosofia da educação subjacente” (Develay. 1992:26).¹¹⁷

¹¹⁶ Chevallard, 2000, p.30-31 (tradução nossa)

¹¹⁷ Monteiro, 2007a, p.82.

3. AS VINCULAÇÕES AXIOLÓGICAS DOS SABERES ESCOLARES

Conforme discutido no capítulo 1, a assunção da Legislação educacional vigente para o Ensino Médio como objeto de análise nesta dissertação tem como objetivo o entendimento do discurso por ela veiculado sobre a conformação dos saberes escolares. Em função da incorporação do referencial metalinguístico bakhtiniano ao aporte teórico-metodológico se entende que esse discurso aciona referências presentes em um contexto ideológico mais amplo constituído por diferentes discussões educacionais. Essa dialogia é sintetizada nos documentos que compõem a Legislação educacional vigente para o ensino médio regular por meio de um processo que fragmenta referências e afirmações presentes em outros enunciados.

Com base na análise desenvolvida por Israel Scheffler sobre a linguagem utilizada nos discursos educacionais, afirma-se que a própria natureza das fontes desta dissertação contribui no sentido dessa transposição. São documentos não-científicos produzidos para atender a uma demanda normativa. Embora se baseiem na autoridade científica, caracterizam-se, principalmente, por serem comunicações de ordem geral efetuadas num contexto prático, qual seja, o de traduzirem-se em orientações “aos sujeitos que dão vida ao currículo e à escola”¹¹⁸. Essas orientações, contudo, apropriam-se de referências presentes em diferentes discussões educacionais de maneira fragmentária, muitas vezes limitando-se a incorporar conclusões e afirmações introdutórias sem a argumentação que as consubstancia e tornam suas afirmações inequívocas.

Convém ressaltar que a própria problemática da dissertação também constituiu um recorte na análise sobre a documentação. A Legislação Educacional aborda vários aspectos da educação básica, contudo, é sobre as referências e afirmações relacionadas especificamente ao currículo e, conseqüentemente, sobre a conformação dos saberes escolares no ensino médio regular que se verticalizou a investigação. Nesse sentido, a análise da documentação se iniciou pela identificação de afirmações e referências que pudessem ter alguma relação com a conformação desses saberes. Os conceitos de saber escolar e de transposição didática forneceram *insights* que, subjacentemente, permitiram essa identificação. A análise das afirmações e conceitos identificados foram organizadas em cinco seções distribuídas em dois capítulos. Neste, tratar-se-ão as duas primeiras

¹¹⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 7, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2010. 2010a, p.2.

seções, nas se analisam os sentidos específicos agregados ao discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares em função das afirmações que caracterizam a formação a ser ofertada no ensino médio.

3.1. O preparo para a cidadania e a democracia

O primeiro conjunto de afirmações que se relaciona com a conformação dos saberes escolares tem como elemento comum a caracterização da formação a ser ofertada no ensino médio no sentido da preparação para a cidadania, incorporando e desenvolvendo, portanto, um dos princípios fundamentais estabelecidos não somente para a educação, como também para a estrutura governamental. De acordo com a Constituição,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade. Visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹¹⁹

Essa é a afirmação mais basilar por meio da qual essa demanda é incorporada à Legislação educacional. Cidadania, contudo, é uma categoria com longa trajetória na sociedade brasileira. Ela vem sendo acionada desde a institucionalização da História Escolar e da constituição dos Estados-Nação no século XIX. Naquele período, ser cidadão significava ter orgulho de pertencer à nação, respeitá-la e dedicar-se a servi-la¹²⁰. O fomento ao patriotismo por meio do conhecimento e do estabelecimento de vínculos com símbolos pátrios se tornou a partir de então uma das principais marcas dos saberes escolares. Esse viés cívico-pedagógico que se relacionava à construção da nação, contudo, após o fim da Ditadura, foi ressignificado, sendo também incorporada uma dimensão crítica¹²¹ que implica não somente na conscientização do indivíduo, mas na capacidade de ação visando ao aperfeiçoamento de sua cidadania. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

¹¹⁹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n.ºs 1/1992 a 96/1997, pelo decreto legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n.ºs 1 a 6/1994. 52. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017a, Art. 205.

¹²⁰ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v.19, n.38, p.125-138, 1999, p.126.

¹²¹ COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.21, n.2, p.358-379, jul./dez., 2014, p.359.

Nesta área (Ciências Humanas), que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em **consciências críticas e criativas**, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da **consciência cívica e social**, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular¹²².

Um dos fatores apontados na literatura especializada para o reconhecimento do necessário desenvolvimento dessa consciência cívica é a “pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas”¹²³, a qual resulta da intensificação do processo de globalização. Ao mesmo tempo, porém, busca-se por meio da escolarização a inserção dos estudantes na comunidade global ao afirmar-se que o conhecimento nas Ciências Humanas deve traduzir-se em consciências críticas e criativas. A cidadania, nessa perspectiva, caracteriza-se não apenas pela conscientização dos indivíduos, mas pela capacidade “de interferir criticamente na realidade para transformá-la”, no engajamento “na luta pela justiça social” e “na mudança da realidade em que vivem e no processo de desenvolvimento nacional”¹²⁴. Existe uma orientação para ação não voluntariosa, mas embasada na formação específica.

Em razão dessas delimitações, entende-se que as afirmações sobre a formação a ser ofertada no ensino médio, ao apontarem para a cidadania, caracterizam-na também em função de um projeto societário democrático. O principal marco legal desse conjunto de afirmações se encontra na Constituição de 1988, especificamente no artigo 205 que afirma a cidadania. O artigo seguinte, ao postular valores como a igualdade de acesso à escola, liberdade, o pluralismo no processo de aprendizado e a gestão democrática do ensino¹²⁵, acaba por informar também os princípios que devem pautar essa cidadania. A produção normativa que segue à Constituição de 1988 incorpora e materializa essas afirmações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por exemplo, ao regulamentar os preceitos constitucionais educacionais reitera o papel específico da escola na formação dos indivíduos. Em seu artigo 22 é estabelecida como

¹²² BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio**: Bases Legais. v.1, Brasília: Ministério da Educação, 2000a, p.21 (grifo meu).

¹²³ LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. Editora Cortez: São Paulo, 2005, p.118.

¹²⁴ Ibid., p.119.

¹²⁵ BRASIL, 2017a, Art. 206.

finalidade principal do ensino básico o “desenvolvimento do educando”, por meio de “uma formação comum capaz de assegurar o exercício da cidadania e o acesso ao mercado de trabalho”¹²⁶. A mesma afirmação, também presente no artigo 2º, é detalhada no artigo 35 que trata especificamente do ensino médio.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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 de autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina¹²⁷.

O perfil de saída dos educandos configurado nestes termos define um tipo de formação que dote os indivíduos de autonomia cognitiva e intelectual, habilitando-os a viver plenamente a condição de sujeitos históricos. Não se trata, por conseguinte, de uma formação a serviço de um projeto identitário puramente individualista. A escola não consiste em um serviço, nem a formação é um produto ofertado pelo Estado. Como se pode perceber no trecho a seguir, extraído do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que trata das DCN para o Ensino Médio, essa formação consiste em um direito social consolidado nas democracias modernas cujo sentido é a vida em comunidade.

Concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, a educação escolar [e a formação que ela oferece] reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais.¹²⁸

¹²⁶ BRASIL. LDB [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017b, Art. 22.

¹²⁷ Ibid., Art.35.

¹²⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012. 2011. (grifo meu).

Entendimento semelhante é encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). De acordo com este documento, uma das funções dessa etapa é “a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessários à **integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa**”¹²⁹. A formação, nesse sentido, possui duas dimensões indissociáveis: uma individual, para a cidadania; e outra societal, para a democracia. O reconhecimento dessa inter-relação entre formação escolar e projeto de sociedade é extremamente consequente. Em primeiro lugar, porque implica na consideração dos aspectos histórico-contextuais dentro dos quais estão inseridas as afirmações educacionais. A inteligibilidade do discurso sobre a conformação dos saberes escolares passa pelo reconhecimento dessas conexões, isto é, de sua dialogia. Em segundo lugar, há que se considerar o redimensionamento epistemológico da formação requerida. O projeto societário democrático definido na Constituição fornece um conjunto de valores como solidariedade, justiça social, respeito à pluralidade e participação ativa na transformação socioambiental, os quais repercutem diretamente sobre o currículo, redimensionando e constringendo a produção dos saberes escolares. Conforme aponta o parecer CNE/CEB nº 5/2011,

[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social.¹³⁰

Como se vê nesta citação das DCN e na anterior dos PCN, a legislação educacional reconhece a dimensão axiológica como componente curricular que deve orientar a produção dos saberes escolares. É importante enfatizar isto. O aspecto valorativo não somente é reconhecido no ordenamento jurídico educacional, como também antecede o aspecto instrucional relativo ao saber de referência específico de cada disciplina. De acordo com as DCN Gerais para a Educação Básica,

O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos

¹²⁹ BRASIL, 2000a, p.10 (grifo meu).

¹³⁰ BRASIL, 2011, p.9.

estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais¹³¹.

Não se trata, porém, de quaisquer valores, mas daqueles que interessam à sociedade, especificamente o respeito à diversidade, à diferença e ao acordo social comum que se materializa no Direito, isto é, na própria legislação. Ao assumir que estes “valores fundamentais do interesse social” devem ser difundidos por meio do currículo, a legislação educacional está reconhecendo-os como parâmetros para a conformação dos saberes escolares. O reconhecimento legal destes valores, contudo, não é realizado somente em função das DCN Gerais para a Educação Básica. Os mesmos princípios estão na base das DCN para as relações étnico-raciais, conforme aponta o parecer CNE/CP nº 3/2004¹³². Marcelo Baumann Burgos, porém, dá uma visão mais ampla do estabelecimento desses valores ao afirmar que ela reflete um conjunto de preocupações que se materializaram primeiramente na Constituição de 1988. Já em seu preâmbulo ela declara a instituição de um Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores de uma sociedade fraterna e sem preconceitos. Trata-se de um projeto de sociedade que disciplina todos os aspectos da vida em comunidade, repercutindo, inclusive, sobre a formação a ser ofertada pela escola. Na verdade, em função dessas preocupações, a escola passa a estar no centro da afirmação desse projeto de sociedade na medida em que a consecução dele passa pela formação por ela ofertada.

A Constituição é apenas o marco deflagrador da normatização da formação com base nestes valores. Como se afirmou anteriormente, a produção normativa que a sucede incorpora e materializa suas prescrições. Uma das explicações para essas vinculações é ilustrada na figura 14. Ela mostra a hierarquia jurídica que disciplina a relação entre os documentos que compõem a Legislação. Existe uma relação não somente de vinculação, mas também de especificação. A organização que dela resulta faz com que a Constituição seja a base sobre a qual as demais normas se assentam, fazendo com que elas reafirmem

¹³¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010b, Art. 13, Parágrafo 1º.

¹³² BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004a, p.1.

o que a Carta Magna estabelece. Não trata, contudo, de meras cópias na medida em que cada norma não apenas retoma a Constituição, mas também a especifica.

Hierarquia jurídica da Legislação Educacional

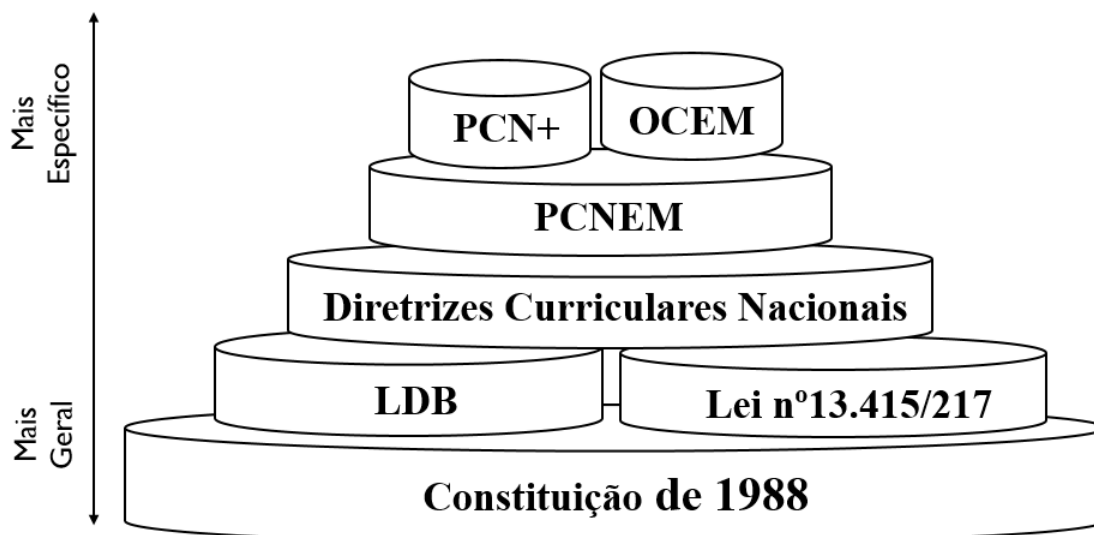


Figura 14. Ilustra a hierarquia jurídica da legislação Educacional

No ápice figura 14, estão as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). São documentos que estabelecem diálogo imediato com os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e, por isso, estão sobre eles. Mais abaixo, com força de lei, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seguida, vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 13.415/2017 que a altera. Na base de todos os documentos, ao final, encontra-se a Constituição de 1988. Uma evidência do encadeamento que existe entre eles é o fato destes documentos se apresentarem como “traduções” dos documentos que os antecederam. Conforme afirma a resolução CNE/CEB nº 4/2010 que estabelece as DCN Gerais para Educação Básica.

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I - **sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações** que contribuam para assegurar a formação básica

comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;¹³³

Essa disposição de traduzir em orientações os princípios e diretrizes gerais da educação básica é significativa do ponto de vista da análise da documentação. De maneira mais específica, porque caracteriza o *corpus* documental desta dissertação dentro do que Israel Scheffler classifica como “comunicações de ordem geral efetuadas num contexto prático”¹³⁴, endossando, assim, a utilização da perspectiva de análise proposta por este autor, segundo a qual estes documentos incorporam referências discursivas presentes em outros enunciados de maneira fragmentária. De maneira mais abrangente, essa disposição vincula dialogicamente este documento aqueles que o precedem. As diretrizes e parâmetros analisados, nesse sentido, configuram-se como enunciados de uma reflexão cronologicamente mais esparsa que remonta ao contexto de produção da Constituição de 1988.

Desenha-se, em vista disso, uma problemática cujo entendimento demanda a consideração dos diferentes contextos de produção dos documentos envolvidos na trajetória dessa reflexão. As afirmações que caracterizam a formação ofertada pela escola em função de um projeto societal democrático pautado pelo reconhecimento da precedência de certos valores na conformação dos saberes escolares ilustram perfeitamente esse entendimento. A dialogia destes documentos, porém, não consiste somente nas relações que estes documentos estabelecem com os que os precederam. O processo de constituição de cada documento também é dialógico. Isso significa que as afirmações destacadas da documentação não se constituem de maneira aleatória, descoladas do contexto formado pelos sujeitos e instituições que demandaram por ocasião do processo de trabalho que resultou na publicação de cada documento. Cada fonte possui uma trajetória singular de constituição em que se percebe a atuação de diversos atores. Conforme aponta, por exemplo, o parecer CNE/CEB nº 7/2010 que trata das DCN Gerais para a Educação Básica,

[...] o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e

¹³³ BRASIL, 2010b, Art. 2º, Inciso I (grifo meu).

¹³⁴ SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974, p.21.

entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

Para a definição e o desenvolvimento da metodologia destinada à elaboração deste Parecer, inicialmente, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores dos debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora, conselheira Maria Beatriz Luce. (Portaria CNE/CEB nº 1/2006)

A comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no País, mediante:

I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações;

II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais¹³⁵.

A movimentação descrita acima, todavia, não é marca exclusiva da produção destas diretrizes. O mesmo processo de trabalho se anuncia, em maior ou menor grau, em relação às DCN para o ensino médio¹³⁶, às DCN para as relações étnico-raciais¹³⁷ e, também, em relação aos PCNEM¹³⁸. Embora tenham sido capitaneados pelo Conselho Nacional de Educação, na maior parte deles pela Câmara de Educação Básica, no decurso de constituição desses documentos foram envolvidos diferentes sujeitos e instituições, cada um dos quais detendo um discurso educacional específico sobre o tema em questão. Nessa perspectiva, cada documento constitui uma espécie de síntese discursiva que configura, dentre outros objetos, um discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. Nisso consiste a dimensão sincrônica-conjuntural da dialogia que conforma as fontes.

A indicação da LDB e da Constituição de 1988 entre os documentos sistematizados nas DCN, porém, evidencia que os diálogos por elas realizado ultrapassam o limite cronológico apontado no parecer CNE/CEB nº 7/2010 como marco inicial do

¹³⁵ BRASIL, 2010a, p.2.

¹³⁶ BRASIL, 2011, p.4.

¹³⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004a, p.1-2.

¹³⁸ BRASIL, 2000a, p.7-8.

processo de produção (o ano de 2006). Conforme se ilustra na figura 15, os princípios educacionais assumidos como referências conceituais pelas DCN Gerais para a Educação Básica também estão presentes nestes documentos. Ao confirmá-los, porém, as diretrizes não estão apenas cumprindo uma exigência jurídica de subordinação imposta pela hierarquia existente entre esses documentos¹³⁹. Não se trata somente do reconhecimento de uma técnica jurídica¹⁴⁰. A interlocução não é meramente formal. Ela repercute um conjunto de demandas cuja coerência está indissociavelmente ligada ao contexto de produção de cada um deles e, de maneira mais específica, às discussões educacionais já desenvolvidas sobre as questões abordadas. Como se apontou anteriormente, as afirmações contidas na Legislação Educacional repercutem um conjunto de preocupações que lhes são anteriores, embora ainda atuais. Esta, inclusive, é uma das chaves utilizadas para o entendimento do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. Conforme ilustra a figura 15, as afirmações presentes na documentação estão dialogicamente relacionadas a discussões educacionais que constituem o contexto no qual elas estão inseridas.

¹³⁹ RINALDI, Paulo Henrique Camargo. **Educação, constituição e legislação**. São Paulo: Baraúna, 2013, p.13.

¹⁴⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras** [recurso eletrônico]: 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p.30.

Vínculos dos princípios educacionais das DCN para Educação Básica



Figura 15. Ilustra Vínculos dos princípios educacionais das DCN para Educação Básica.

Essas vinculações identificadas na figura 15 evidenciam uma dimensão diacrônica de referenciação das afirmações sobre o tipo de formação a ser ofertada pela escola. Ao reafirmar princípios educacionais estabelecidos desde a Constituição de 1988, as DCN Gerais para a Educação Básica repercutem expectativas normatizadas há quase três décadas. A associação do fundo aperceptivo dessas afirmações ao conceito de transposição didática de Yves Chevallard, porém, permite uma explicação mais fina dessa dialogia. De acordo com este autor, o processo de conformação dos saberes escolares pode ser legitimado em função de três tipos de demandas sociais, a saber, demandas de professores e alunos, demandas sociopolíticas e demandas do desenvolvimento científico.

No que tange ao reconhecimento legal da dimensão axiológica como parâmetro para conformação dos saberes escolares, o contexto do qual emanou a Constituição de 1988 não deixa dúvidas de que a coerência das afirmações se encontra nas demandas sociopolíticas oriundas do processo de redemocratização, ocorrido durante a década de 1980. Aquele momento, a formação para a democracia se configurava como um mecanismo de defesa da sociedade contra as ameaças aos direitos tidos como fundamentais ao exercício da cidadania. O Estado de exceção em que mergulhou o país

entre 1964 e 1985 serviu de base para a conformação de um discurso que passou a informar, a partir de então, não somente as práticas sociais em geral, mas, em particular, as práticas educacionais. Segundo Marcelo Baumann Burgos,

[...] a escola passou a estar no centro do projeto civilizacional brasileiro. Ou, mais especificamente, no centro do projeto de afirmação da construção da democracia entre nós. Ainda que não seja nova, remetendo à mobilização dos “pioneiros da educação” nos anos 1920, **é somente a partir de 1988 que a educação realizada pela escola pública é reconhecida como central ao projeto de afirmação de uma cultura democrática**”¹⁴¹.

Para Burgos, a Constituição 1988 foi a síntese de um diagnóstico amadurecido ao longo dos anos 1970 e 1980. Esta síntese apontava para a necessidade de se construir uma ordem constitucional capaz de pôr fim ao autoritarismo¹⁴². Foi, portanto, em função da oposição a uma realidade marcada pelo arbítrio e pela ilegalidade que se forjou o discurso democrático assumido como referência para o tipo de formação a ser ofertado pela escola. A ênfase no aspecto axiológico da formação reflete, desde a Constituição, essa preocupação com o estabelecimento do projeto societal democrático idealizado. Uma das repercussões dessa ênfase é a compreensão do processo formativo como um trabalho educacional e não simplesmente instrucional. Evidentemente, não há como dissociar essas duas dimensões, contudo, em termos analíticos, verifica-se pela primeira vez a assunção destes valores no escopo da Legislação educacional.

A concepção de sociedade evidenciada na Legislação educacional fornece elementos contextuais para entender-se o porquê do tipo de formação requerido por ela. Existe, contudo, como se adiantou anteriormente, uma dimensão epistemológica desse tipo de formação que é preciso enfatizar. A concepção de sociedade, afirma Osmar Fávero, possui implicações sobre prática educacional¹⁴³. O reconhecimento da inter-relação entre a formação a ser oferecida pelas escolas e o projeto societal democrático implica na reconfiguração dos procedimentos de produção dos saberes escolares. O aspecto mais preliminar dessa reconfiguração é a consideração de um horizonte externo às disciplinas. Segundo o artigo 27 da LDB, a produção dos conteúdos curriculares deve ser pautada pela “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e

¹⁴¹ BURGOS, Marcelo Baumann. Educação, Sociedade e democracia: a transição democrática da escola. In: D'ARAUJO, Maria Celina (org.). **Redemocratização e mudança social no Brasil** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.14 (grifo meu).

¹⁴² Ibid., p.14.

¹⁴³ Cury, Horta e Fávero, 2014, p.30.

deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Impõe-se um critério moral de legitimação e organização a partir do qual os demais saberes deverão ser acionados. Promove-se a hierarquização das duas dimensões que compõem o processo formativo. A dimensão educativa é explicitamente elevada em detrimento da dimensão instrucional.

Essa nova epistemologia vai de encontro à representação tradicional de saber escolar segundo a qual o saber de referência específico de cada disciplina constitui a fonte preponderante e até exclusivista da produção deste saber. A legitimidade do saber escolar não se estabelece mais apenas em função de seu espelho acadêmico, mas, do ponto de vista legal, a partir dos valores constituintes do projeto societal democrático. A própria noção de conteúdo é modificada e alargada. Passa a englobar atitudes consequentes por meio das quais o ideal democrático será alcançado. Isso implica sensivelmente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e nas salas de aula. Para cumprir o projeto societal prescrito na Legislação educacional, a escola precisa se abrir à participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Professores, alunos e responsáveis precisam ter vez e voz nas deliberações que a eles dizem respeito. Não se pode formar para a democracia num contexto escolar autoritário e fechado à participação sob pena de se efetivar apenas um fragmento da formação requerida – o aprendizado teórico – que, em última instância, dissociado do aspecto prático, constitui nada além de um engodo.

O aspecto mais significativo da dialogia que conforma a dimensão axiológica da formação consiste nas demandas sociopolíticas constituídas no escopo do processo de redemocratização, ocorrido durante a década de 1980. A formação para a democracia era, naquele momento, a demanda mais relevante para uma sociedade que estava saindo de um regime marcado pelo arbítrio e a ilegalidade. Em função disso, desde a Constituição Federal até as diretrizes mais recentes, têm-se reafirmado o papel da escola na oferta dessa formação específica. As afirmações que descrevem essa formação conformam um dos parâmetros do discurso sobre a conformação dos saberes escolares. Elas redimensionam didática e axiologicamente a epistemologia destes saberes em função de uma formação caracterizada por voltar-se tanto para cidadania quanto para a democracia. O primeiro aspecto, como se viu, é apontado pela Constituição em seu artigo 205. De acordo com este artigo, o processo educacional deve dotar os indivíduos de autonomia cognitiva e intelectual, habilitando-os a viver plenamente a condição de sujeitos históricos (formação para o exercício da cidadania). O segundo está presente na LDB que, ao especificar como essa meta constitucional deverá ser alcançada, estabelece que a formação deve ser pautada

nos valores desejados para a vida em sociedade (formação para a democracia). Conforme as DCN Gerais para a Educação Básica, documento que retoma e materializa essas afirmações, trata-se especificamente do respeito à diversidade, à diferença e ao acordo social comum que se materializa no Direito. No limite, é em função destes valores que os saberes escolares devem ser produzidos e avaliados.

Há que se considerar, porém, a existência de outro direcionamento nas mesmas afirmações analisadas até aqui. Além de caracterizarem a formação a ser ofertada pela escola em função de um projeto societal democrático, elas também incluem a qualificação para o trabalho e o “pleno desenvolvimento do indivíduo” como expectativas dessa formação. Isso também possui implicações sobre o discurso legal de conformação dos saberes escolares. Como se verá na seção a seguir, justifica-se em função destas expectativas a inclusão de outras aprendizagens e valores na produção destes saberes, desde um ordenamento jurídico, configurando-se, assim, outro parâmetro discursivo.

3.2. A especificidade da formação no Ensino Médio.

O segundo parâmetro do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares é constituído por afirmações relacionadas com o reconhecimento da especificidade da formação a ser ofertada no ensino médio. O marco legal desse reconhecimento se encontra na LDB, especificamente no capítulo I que trata da composição dos níveis escolares. Nele, prescreve-se que

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

II – educação superior.¹⁴⁴

Embora a Constituição já previsse a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”¹⁴⁵, foi somente a partir da LDB, como se vê na citação acima, que o mesmo passou a integrar efetivamente o nível de formação que se considera como básico para, conforme prescreve a Constituição de 1988, a consecução do “pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

¹⁴⁴ BRASIL, 2017b, Art. 21.

¹⁴⁵ BRASIL, 2017a, Art. 208, Inciso II.

qualificação para o trabalho”¹⁴⁶. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que embasa as DCN Gerais para a Educação Básica,

[...] essa etapa do processo de escolarização se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica, e, conjuntamente, pela **preparação básica para o trabalho e para a cidadania, e pela prontidão para o exercício da autonomia intelectual**.¹⁴⁷

Como etapa final da educação básica, o ensino médio também assume uma nova identidade que se contrapõe ao dualismo que marcou o ensino secundário desde a primeira metade do século XX com a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 18.890/31). A pragmática da formação nessa etapa não mais consiste, como anteriormente, ou na preparação para os estudos superiores, ou na obtenção de uma habilitação profissional. As expectativas estabelecidas na Legislação, desde a Constituição até as diretrizes mais recentes, são mais elevadas, implicando, por isso mesmo, na superação dessa visão *dual* de que o ensino médio é mera passagem para a Educação Superior ou para a mecanismo de inserção na vida econômico-produtiva. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 5/2011, que trata especificamente das DCN para o Ensino Médio,

Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

A caracterização do tipo de formação a ser ofertado no ensino médio, contudo, não se limita a uma oposição ao modelo anterior marcado pelo dualismo educacional. Materializa-se uma nova identidade por meio do estabelecimento de objetivos específicos, inicialmente assumidos na LDB, mas, posteriormente, reafirmados nas

¹⁴⁶ Ibid., Art. 205.

¹⁴⁷ BRASIL, 2010a, p.35.

diretrizes que lhe sucederam¹⁴⁸. De acordo com estes documentos, o ensino médio possui quatro finalidades.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar 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;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.¹⁴⁹

De maneira mais específica que a Constituição, que caracteriza a formação a ser ofertada pela escola em torno de três expectativas – “o pleno desenvolvimento da pessoa¹⁵⁰, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁵¹ –, a LDB discrimina as finalidades da formação no ensino médio por meio de quatro afirmações. Não há, entretanto, contradição entre elas. Conforme ilustra a figura 16, as afirmações da LDB sobre a formação no ensino médio incorporam as expectativas anunciadas pela Constituição, relacionando-as, inclusive, em cada afirmação. O inciso II, por exemplo, inclui as três expectativas na mesma declaração de finalidade. Tendo em vista que na seção anterior se analisou o “preparo para o exercício da cidadania” como um dos parâmetros do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares, nesta seção, enfatizar-se-á como as demais expectativas também balizam esse discurso.

¹⁴⁸ Trata-se do art. 35 da LDB que é integralmente incorporado nas DCN Gerais para a Educação Básica (art. 26 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e nas DCN para o Ensino Médio (art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012).

¹⁴⁹ BRASIL, 2017b, Art. 35.

¹⁵⁰ O parecer CNE/CEB nº 7/2010 utiliza em lugar de “pleno desenvolvimento da pessoa” a expressão “autonomia intelectual”. Embora esta expressão seja mais limitada que aquela, assume-se as duas como equivalentes.

¹⁵¹ BRASIL, 2017a, Art. 205.

As expectativas e finalidades da formação a ser ofertada pelas escolas

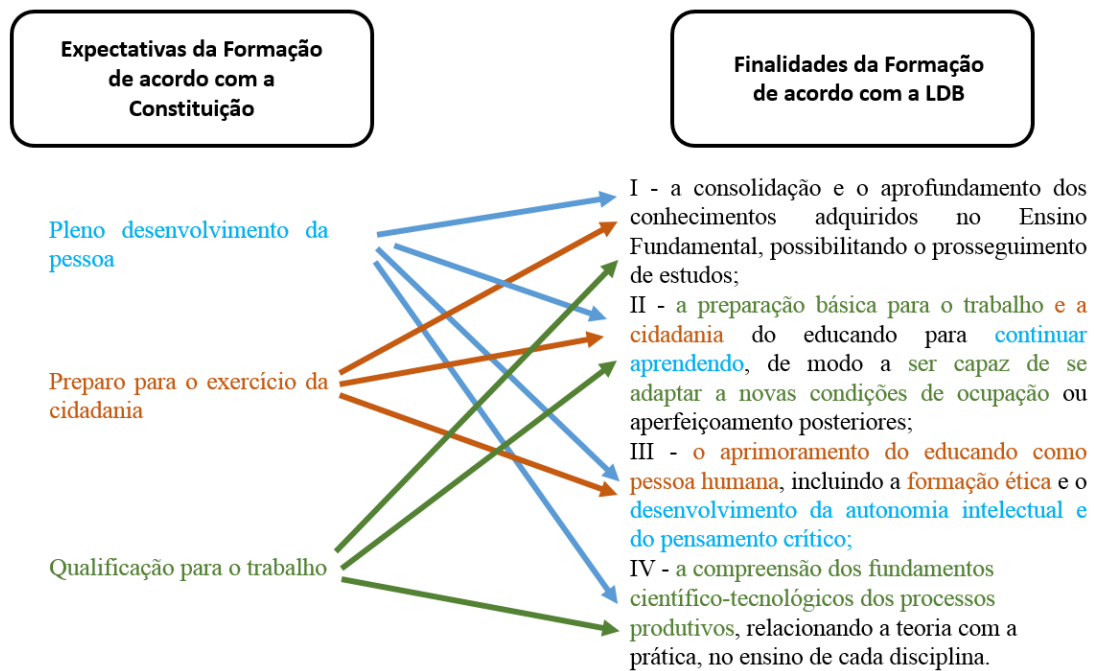


Figura 16. Ilustra as relações entre as afirmações da Constituição e da LDB sobre a formação a ser ofertada pelas escolas

As afirmações identificadas na Legislação educacional que se relacionam com as expectativas em torno da formação a ser ofertada no ensino médio repercutem na constituição do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. O entendimento dessa repercussão, é importante explicar, requer que se vá além do que é explicitamente afirmado nos documentos, inclusive considerando-se os pareceres que embasam as diretrizes analisadas. Existe um quadro contextual mais amplo no qual essas afirmações estão inseridas e com o qual elas dialogam. É o conceito bakhtiniano de dialogia que orienta a análise no sentido da percepção dessas ligações. A especificidade do objeto em questão, porém, implica no adensamento dessas conexões. Explica-se: no modelo fornecido por Mikhail Bakhtin, a dialogia se estabelece de maneira intencional. As imagens, expressões e palavras usadas na obra literária de François Rabelais eram vinculadas propositalmente ao universo cômico medieval e à linguagem popular utilizada na praça pública com o intuito de subverter as relações hierárquicas entre os indivíduos à semelhança do que ocorria nas festas carnavalescas. Não existia espaço para outras interpretações sob o risco de, como se verificou durante bastante tempo, não se compreender corretamente a obra.

No caso dos documentos que compõem a Legislação educacional, é diferente. A dialogia não é somente intencional (ou seja, ela não se limita ao que se afirma, às vinculações explícitas), mas também se conforma devido a constrangimentos internos ao seu contexto de produção. A natureza distinta desses documentos (no limite, são textos jurídicos) potencializa sua dialogia ao permitir que sejam interpretados com base em diferentes discussões. São textos oriundos de um contexto de produção não-científico cujo objetivo é a enunciação de comunicações de caráter prático voltadas à normatização da política educacional, especialmente o currículo. As afirmações contidas nestes documentos, em virtude da lógica de operação do contexto de onde emanam, tendem a fornecer definições mais amplas do que aquelas oriundas de um contexto científico, embora ambas estejam conectadas.

Veja-se a expectativa em torno da qualificação para o trabalho. De acordo com o artigo 27 da LDB, afirma-se que ela é uma diretriz a ser observada na composição dos conteúdos curriculares.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;¹⁵²

O mesmo entendimento se encontra no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que subsidia as DCN Gerais para Educação Básica¹⁵³. De acordo com este documento, “a articulação entre a educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social” constituiu uma das ideias-força que nortearam as discussões em torno da definição das diretrizes¹⁵⁴. Essa preocupação resultou na eleição da articulação entre mundo do trabalho e educação escolar como um princípio orientador do ensino a ser ministrado no país¹⁵⁵. Um dos significados dessa articulação, aponta o referido parecer, é a consideração do mundo do trabalho como fonte dos conhecimentos escolares ou “âmbito de referência dos currículos”¹⁵⁶. Segundo este documento,

¹⁵² BRASIL, 2017b, Art. 27 (grifo meu).

¹⁵³ BRASIL, 2010a, p.22.

¹⁵⁴ Ibid., p.3.

¹⁵⁵ Ibid., p.11, 19.

¹⁵⁶ Ibid., p.19.

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais.¹⁵⁷

Uma das implicações desse entendimento é a alteração formal do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. O reconhecimento do “mundo do trabalho” como fonte de “conhecimentos, saberes e valores” legitima a introdução de outras aprendizagens no processo de produção dos saberes escolares. Os novos marcos legais estabelecidos a partir da Constituição, nesse sentido, redimensionam a relação entre educação e trabalho. Como se demonstrou anteriormente, a formação ofertada no ensino médio não mais se reduz ao aprendizado de uma profissão. O dualismo educacional que marcou o ensino secundário desde a primeira metade do século XX é antagonizado pela normatização de uma base formativa unitária. Isso, contudo, não significa que ela esteja desvinculada das dinâmicas do mundo do trabalho. Ao reconhecer essa vinculação, entretanto, a legislação institui outro parâmetro à produção dos saberes escolares que se distingue do parâmetro da preparação para a cidadania e para a democracia por propor outras aprendizagens. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.¹⁵⁸

O reconhecimento dessas capacidades, também denominadas habilidades ou competências, como aprendizagens válidas no escopo da legislação redimensiona, do ponto de vista legal, a construção dos saberes escolares. A noção de conteúdo tradicionalmente ligada aos saberes acadêmicos que servem de referência para as

¹⁵⁷ Ibid., p.26 (grifo meu).

¹⁵⁸ BRASIL, 2000a, p.5.

disciplinas é constringida a considerar outras referências. Esta, porém, não é a única significação que a expectativa em torno da qualificação para o trabalho assume. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº7/2010,

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, **no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva**; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.¹⁵⁹

Afirmção quase idêntica é feita no Parecer CNE/CEB nº5/2011, que fundamenta as DCN para o Ensino Médio:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, **viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas**, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.¹⁶⁰

A expectativa da qualificação para o trabalho assim definida é significada em termos amplos, a partir de “um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva”¹⁶¹. Aciona-se o sentido histórico da categoria trabalho, vinculando-se essa expectativa a práticas econômicas específicas, isto é, às profissões, embora isto não signifique uma formação profissionalizante. Conforme explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35, aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: **essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho.¹⁶²

¹⁵⁹ BRASIL, 2010a, p.35 (grifo meu).

¹⁶⁰ BRASIL, 2011, p.29 (grifo meu).

¹⁶¹ BRASIL, 2010a, p.7.

¹⁶² BRASIL, 2000a, p.57 (grifo meu).

Essa significação também possui implicações epistemológicas na medida em que demarca juridicamente as relações passíveis de serem estabelecidas entre a educação escolar e o mundo do trabalho. Ao estabelecer que a orientação para o trabalho consiste numa diretriz para a composição dos saberes escolares, a norma legitima a presença de aprendizagens relacionadas ou até mesmo oriundas do mundo do trabalho. Como ilustra a figura 17, tem-se o mundo do trabalho ou como fonte de conteúdos ou justificando aprendizagens relacionados às profissões, rotinas e demandas que o constituem. Constitui-se uma relação trabalho-educação. Evidentemente, isto não quer dizer que a educação escolar de caráter geral esteja sendo constrangida a conformar-se dentro dos parâmetros da educação profissional. Não se deve esquecer o que é informado pelo conceito de transposição a respeito do processo de produção dos saberes escolares. Tendo esse conceito em vista, o que se está estabelecendo, de um ponto de vista jurídico, é a possibilidades de que saberes e demandas do mundo do trabalho sejam transpostas para a educação escolar.

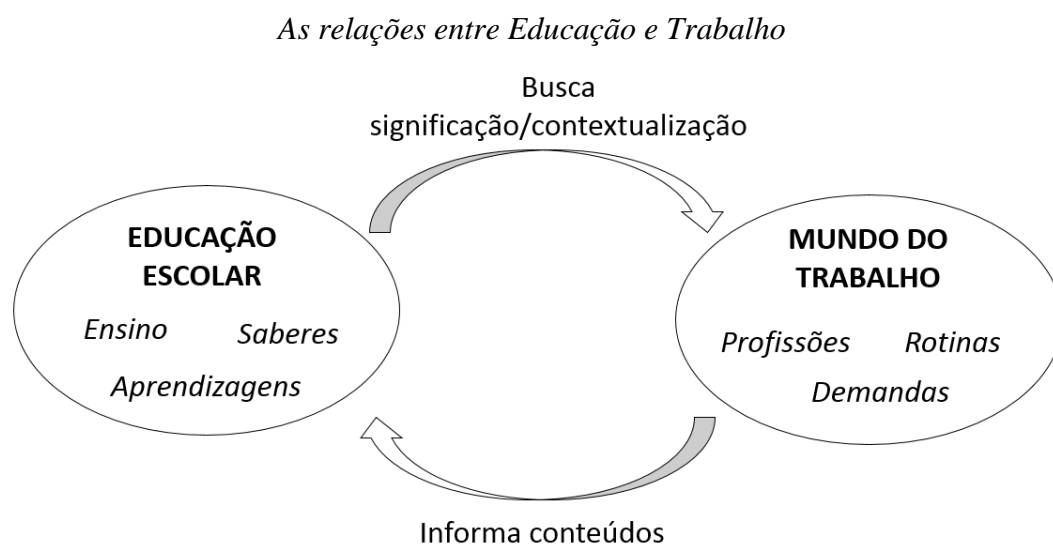


Figura 17. Ilustra as relações entre educação e trabalho

Por outro lado, ao enunciar a base formativa unitária do ensino médio como “um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva”¹⁶³, indica-se que a significação/contextualização dos saberes escolares seja feita a partir das práticas sociais que tomam lugar no mundo do trabalho, ou seja, a partir das profissões, rotinas e

¹⁶³ BRASIL, 2010a, p.7

demandas que tomam lugar neste espaço. O sentido da relação é, assim, inverso, partindo da educação escolar para o trabalho. Esse entendimento, convém destacar, não é dado apenas a partir das atuais diretrizes. Trata-se de uma reiteração de afirmações que já faziam parte da Legislação desde o início da reforma educacional na década de 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trazem, inclusive, exemplos disciplinares de como esse constrangimento epistemológico se deve efetivar.

Esta dimensão tem que apontar para que aquele mesmo algoritmo seja um instrumento para a solução de um problema concreto, que pode dar conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem. E, indicando e relacionando os diversos contextos e práticas sociais, além do trabalho, requer, por exemplo, que a Biologia dê os fundamentos para a análise do impacto ambiental, de uma solução tecnológica ou para a prevenção de uma doença profissional. Enfim, aponta que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico.

Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.¹⁶⁴

Esses, contudo, são apenas alguns dos sentidos mais imediatos que a norma impõe em função da expectativa da qualificação para o trabalho. Há que se considerar também os diálogos que essas definições estabelecem com o contexto mais amplo formado por discussões educacionais que demandam sobre a educação, em geral, e sobre a formação ofertado no ensino médio, em particular. Para além das repercussões epistemológicas imediatas que essas definições impõem, existem também razões, lógicas que fundamentam, adensam e esclarecem o que é afirmado. Uma das discussões mais significativas e influentes nesse sentido é a que tem sido conformada a partir da atuação dos organismos internacionais. Trata-se do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e, principalmente, do Banco Mundial (BIRD) e da UNESCO, instituições reconhecidamente vinculadas ao mercado, ao capital, às grandes corporações, às empresas transnacionais e às nações onde aquelas mantêm suas bases.

¹⁶⁴ Ibid., p.17.

Por meio de conferências, relatórios e acordos multilaterais essas agências têm contribuído, especialmente a partir da década de 1990¹⁶⁵, para o reconhecimento da necessidade de adequação da escolarização às transformações do mundo produtivo e às demandas do mercado de trabalho. Na vanguarda dessa demanda está a aposta na educação como estratégia desenvolvimento geral. A educação é vista como um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que a procura¹⁶⁶. Essa é uma das quatro afirmações estruturantes do discurso conformado a partir da influência dos organismos internacionais, como se pode ver nos relatórios a seguir analisados. No relatório “Educação Primária: documento de política do Banco Mundial”, produzido em 1992, afirma-se

A educação é pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades, e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição.¹⁶⁷

Embora se utilize de uma retórica democrática – a erradicação da pobreza e o desenvolvimento nacional são dois dos objetivos fundamentais do Estado democrático brasileiro¹⁶⁸ –, é nas demandas econômicas, especificamente a internalização de certos valores e atitudes requeridos pelo mundo empresarial, que se encontra a coerência desse discurso. Isso fica evidente também no relatório “Prioridades e estratégias para a educação: exame do Banco Mundial”, produzido em 1995, como se pode verificar nas citações abaixo. As quatro afirmações estruturantes desse discurso podem ser nelas identificadas.

A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. O desenvolvimento tecnológico e as transformações econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, das indústrias e do mercado de trabalho em todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudanças

¹⁶⁵ TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.129-130.

¹⁶⁶ LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cad. Pesq.**, n. 100, p.11-36, mar., 1997, p.30.

¹⁶⁷ BANCO MUNDIAL. **Educación primaria**: Documento de política del Banco Mundial. Washington D.C.: Banco Mundial, 1992, p.9.

¹⁶⁸ BRASIL, 2017a, art. 2º, Incisos II e III.

tecnológicas configuram a possibilidade de se obter crescimento econômico sustentável com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias têm determinado duas **prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender a crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir sem dificuldades novos conhecimentos** e deve contribuir para a constante expansão do saber.¹⁶⁹

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. **Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas.** Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho.¹⁷⁰

Como se disse, são afirmações recorrentes que estruturam do discurso sobre a formação escolar capitaneado pelos organismos internacionais. Além de afirmarem ser a educação formal o principal instrumento de redução da pobreza (1ª afirmação em negrito), também se destacam: a apresentação de um novo contexto socioeconômico caracterizado em função das transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico (2ª afirmação sublinhada); a necessária aproximação entre a formação ofertada nas escolas e as demandas do mundo do trabalho (3ª afirmação negritada); e a especificação de certos valores, competências, habilidades e conhecimentos apresentados como básicos para todo estudante (4ª e 5ª afirmações negritadas).

O documento mais preliminar a introduzir essas afirmações no discurso dos organismos internacionais é o relatório “O que o Trabalho requer das Escolas: informe da Comissão SCANS para a América 2000”¹⁷¹, preparado pelo Departamento de Trabalho dos Estados Unidos, em 1991, como subsídio para a reforma educacional anunciada pelo governo Bush, em 18 de abril daquele ano. Trata-se de uma análise sobre as implicações que as mudanças no mundo do trabalho teriam sobre a aprendizagem dos estudantes, especialmente do ensino secundário¹⁷². A premissa na qual se fundamenta a análise é o reconhecimento da configuração de um novo contexto socioeconômico deflagrado pela

¹⁶⁹ BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** Examen del Banco Mundial. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996, p.1 (tradução nossa) (grifo meu).

¹⁷⁰ BANCO MUNDIAL, 1996, p.107 (tradução nossa) (grifo meu).

¹⁷¹ DEPARTAMENTO DE TRABAJO DE LOS ESTADOS UNIDOS. **Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas:** Informe de la Comision SCANS para America 2000. Washington D.C.: SCANS, 1992. (tradução nossa)

¹⁷² Ibid., p.6.

globalização e pelo desenvolvimento tecnológico¹⁷³. Dois acontecimentos são destacados como símbolos desse reconhecimento, respectivamente, a crise do petróleo em 1973 e o advento dos computadores pessoais em 1975.

Existem dois acontecimentos da geração anterior que nos servem de metáfora para ver as mudanças radicais e irreversíveis que se têm produzido no ambiente econômico e que afetam a natureza do trabalho, tanto para os estadunidenses quanto para o resto do mundo. Em 1973, o embargo do petróleo da OPEP pôs em evidência, sem espaço para dúvidas, que o futuro econômico de nosso país já não depende somente de decisões internas. Desde então, a cada momento, as lições da globalização e da interdependência têm sido confirmadas. Em vários sentidos, o ano de 1973 representa um marco que estabelece um novo território.

Dois anos depois, apareceram em uma revista científica popular os primeiros *designs* para um produto novo e desconhecido, “o computador pessoal. Esta tecnologia tem afetado não somente a rapidez com que se realiza o trabalho, mas também a própria natureza do mesmo. O computador tem transformado o mundo do trabalho talvez mais que nenhum outro invento desde o uso da eletricidade ou a produção em massa, pois não só criou uma nova indústria como redefiniu a forma de realizar milhares de diferentes tarefas.”¹⁷⁴

Associado ao reconhecimento desse novo contexto está a constatação de certas mudanças no mundo trabalho. De acordo com este relatório,

Hoje em dia o comércio e os trabalhadores se confrontam com pressões diferentes. Tanto as empresas como os trabalhadores têm que satisfazer critérios de excelência mundiais. Os empresários buscam em seus trabalhadores a adaptabilidade, a capacidade de aprender e de trabalhar em equipe.¹⁷⁵

Essas mudanças, contudo, não estariam sendo acompanhadas pela maioria das escolas¹⁷⁶, as quais continuavam a fornecer estudantes sem os conhecimentos ou o que se requeria como preparação básica para obter ou manter um bom emprego. A principal consequência é o prejuízo do desenvolvimento econômico nacional¹⁷⁷. Baseando-se em entrevistas com empresários, administradores públicos, diretores de recursos humanos, trabalhadores de linhas de montagem e empregados de lojas, a comissão responsável pela análise (SCANS) conclui:

¹⁷³ Ibid., p.16.

¹⁷⁴ Ibid., p.25 (tradução nossa).

¹⁷⁵ Ibid., p.7 (tradução nossa).

¹⁷⁶ Ibid., p.23.

¹⁷⁷ Ibid., p.6.

Os estudantes da escola secundária do país necessitam desenvolver um novo conjunto básico de capacidades e habilidades para poder desfrutar de uma vida plena e produtiva que lhes satisfaça. Todo jovem estadunidense deve sair da escola secundária – seja diretamente para trabalhar, seja para uma formação profissional, seja para as forças armadas, seja para a universidade – com o conhecimento prático necessário para desenvolver-se no mundo. Conhecimento prático, segundo se define neste documento, consiste em dois elementos: um conjunto de competências e uma base de habilidades e qualidades pessoais.¹⁷⁸

Conforme explica a própria comissão responsável pela análise, competências constituem os atributos que empresários e empregadores em geral esperam encontrar em seus futuros empregados¹⁷⁹. Importa destacar que essas competências práticas seriam desenvolvidas a partir da base fornecida pela escola, especificamente no ensino secundário. A apresentação mais sistemática dessa base é dada no relatório numa perspectiva tripartite. Ela seria composta por:

- Conhecimentos básicos. Leitura, escrita, matemática (cálculo aritmético razões matemáticas), capacidade de escutar e expressar-se.
- Atitudes analíticas. Pensamento criativo, tomar decisões, solução de problemas, visualização mental das coisas, aprender a aprender; e
- Qualidades pessoais. Responsabilidade individual assim como autoestima, sociabilidade, autocontrole e integridade.¹⁸⁰

Qualquer semelhança ou alinhamento da Legislação Educacional vigente para o ensino médio no Brasil com as afirmações discriminadas acima não é mera coincidência. Elementos contextuais como a Conferência Educação para Todos, realizada na cidade de Jointien, na Tailândia, em 1990, e as parcerias firmadas pelo governo brasileiro com os organismos internacionais têm constrangido as políticas educacionais nacionais a repercutirem essas referências. E mais importante: existem indicações dessa dialogia nos próprios documentos que compõem a Legislação, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos pareceres que fundamentam as diretrizes curriculares nacionais. O indício mais explícito é a remissão feita pelos Parâmetros Curriculares

¹⁷⁸ Ibid., p.8 (tradução nossa).

¹⁷⁹ Ibid., p.17.

¹⁸⁰ Ibid., p.43 (tradução nossa).

Nacionais para o Ensino Médio¹⁸¹ ao *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*¹⁸².

O relatório Delors – nome pelo qual esse documento ficou conhecido –, em função disso, constitui a sistematização do discurso conformado pelos organismos internacionais que melhor possibilita o esclarecimento da dialogia com ele estabelecida pela Legislação educacional vigente para o ensino médio no Brasil. O principal objetivo deste relatório era fornecer diretrizes para políticas públicas educacionais ao redor do mundo. Ao fazê-lo, Delors incorpora e refina as afirmações estruturantes do discurso conformado pelos organismos internacionais. Amparando-se em estudos e experiências educacionais aplicadas em diferentes regiões do mundo, ele caracteriza o tipo de educação que seria mais adequado às exigências impostas pela constituição de uma nova sociedade, que ele denomina de Sociedade da Informação. Esse é um dos refinamentos realizados por Delors: trata-se da mesma afirmação presente nos relatórios internacionais desde o início da década de 1990, a saber, o novo contexto socioeconômico caracterizado em função das transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico.

Destacam-se as mutações econômicas relacionadas ao progresso da informática e as implicações sociais, culturais e políticas decorrentes da integração e interdependência promovidas pela Globalização – também destacada nos relatórios internacionais do início da década de 1990. Seriam esses os “horizontes” que a educação precisaria contemplar a fim de combater o aprofundamento e aperfeiçoamento da exclusão social que, neste novo contexto, apresenta-se associada a proliferação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Constata-se nesse relatório que a educação precisa se renovar para responder às demandas desse novo contexto. Delors, então, aponta quatro aprendizagens fundamentais e o conceito de “educação ao longo de toda a vida” como princípios norteadores dessa renovação. No caso das aprendizagens, trata-se de um conjunto de competências e habilidades necessárias para que as pessoas possam transitar e participar autonomamente na Sociedade da Informação. Delors as denomina de

[...] pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar

¹⁸¹ BRASIL, 2000a, p.14.

¹⁸² Este relatório, organizado por Jacques Delors, foi editado em 1996 sob a forma do livro “Educação: Um tesouro a descobrir”. DELORS, J. (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.¹⁸³

A “educação ao longo de toda a vida”, por sua vez, constitui um princípio que significa ir além das práticas de educação permanente, tais como as atualizações, reciclagens e cursos de aperfeiçoamento. Implica, por um lado, na superação de uma representação de tempo educacional vinculado à escolarização da infância e da juventude, tendo em vista que a obsolescência dos conhecimentos nela adquiridos é potencializada devido ao “progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade”¹⁸⁴. Implica, por outro lado, também, numa ampliação na noção de educação. Reconhece-se que ela transcende o espaço escolar, englobando todos os espaços onde exista socialização.

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.¹⁸⁵

Contudo, embora conceito de sociedade educativa implique no reconhecimento da amplitude dos processos educativos, é na aproximação da educação escolar ao mundo do trabalho que recai a ênfase do relatório, como se pode ver no trecho abaixo.

O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais nada, da aprendizagem de um conjunto de habilidades e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades, o valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo.¹⁸⁶

Uma das experiências educativas citadas por Delors como estando embasadas nessa concepção ampliada de educação são as políticas de alternância de formação na Alemanha¹⁸⁷. Nesse sistema, denominado “dual”, os jovens aprendem um ofício numa fábrica, oficina, laboratório, escritório ou comércio enquanto frequentam, paralelamente,

¹⁸³ DELORS, Jacques. (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001, p.90 (grifo meu).

¹⁸⁴ Ibid., p.104.

¹⁸⁵ Ibid., p.117.

¹⁸⁶ Ibid., p.113.

¹⁸⁷ Ibid., p.111.

a escola¹⁸⁸. A incorporação dessa experiência educativa como exemplo nesse relatório faz parte do detalhamento do discurso sobre formação a ser ofertada pelas escolas. Ela objetiva uma das afirmações estruturantes do discurso educacional conformado pelos organismos internacionais que é a necessária aproximação entre a formação ofertada nas escolas e as demandas do mundo do trabalho. A pragmática formativa que se configura em função desse encaminhamento discursivo privilegia apenas um fragmento do processo educacional, exatamente a parte que colabora para a reprodução do capital.

Essa demanda em torno da vinculação da educação ao mercado de trabalho, contudo, não é inaugurada nos relatórios internacionais analisados. Trata-se de uma razão cuja duração remonta à redefinição do papel da escola de massas para atender às demandas no mundo industrial, na passagem do século XIX para o século XX¹⁸⁹. No atual contexto de reestruturação produtiva do capitalismo, processo iniciado a partir da década de 1980, porém, esse discurso tem se modificado e se tornado em um domínio de referência para as políticas públicas educacionais ao redor do mundo. Esse processo homogeneizador, explica Alice Casimiro Lopes, decorre da capacidade que globalização econômica tem de determinar também uma globalização política e cultural¹⁹⁰. O discurso educacional conformado pelos organismos internacionais, nesse sentido, faz parte de um escopo mais amplo de influências. A necessidade de articular e subordinar a educação às necessidades estabelecidas pelo mercado faz parte da agenda política neoliberal ao redor do mundo¹⁹¹.

Esse entendimento é assaz consequente no que tange ao esclarecimento da lógica que fundamenta esse discurso bem como dos possíveis efeitos que a referência nele pode ocasionar. Um aspecto dessa lógica consiste na tentativa de evitar que o capital dependa de uma força de trabalho mais qualificada e escassa¹⁹². A ênfase na elevação qualitativa dos conhecimentos exigidos dos trabalhadores, uma das afirmações estruturantes do discurso educacional conformado pelos organismos internacionais, é também uma estratégia que visa a aumentar a oferta de mão-de-obra qualificada

¹⁸⁸ Ibid., p.114.

¹⁸⁹ PARASKEVA, João Menelau. Da mente como músculo ao rapto (e não ao rept) da escola pública. In: _____. (Org.). **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: Paralelo Editora, 2005, p.98.

¹⁹⁰ LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008, p.21.

¹⁹¹ GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p.22.

¹⁹² BORGES, Angela. Educação e mercado de trabalho: elementos para discutir o desemprego e a precarização dos trabalhadores escolarizados. **Revista de Gestão: Ação Salvador**, v.9, n.1, p.85-102, jan./abr., 2006, p.87.

disponível, possibilitando, assim, o aumento dos lucros das empresas pela virtual diminuição dos salários dos trabalhadores.

Essa constatação, é importante que se diga, não contradiz as afirmações estruturantes desse discurso nem pesquisas que apontam a melhoria das condições salariais daqueles que são mais escolarizados¹⁹³. Há que se fazer, porém, uma ressalva: o aumento da escolaridade resulta em melhoria das condições salariais, mas somente daqueles que alcançam uma colocação em um mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo. Logicamente, o mesmo não pode ser dito em relação aqueles que mesmo com níveis elevados de escolaridade não conseguem inserir-se nesse mercado. O que se ressalta com a ênfase nesse aspecto das políticas neoliberais é o fato de que a competição no mercado de trabalho se torna mais acirrada e isto favorece a acumulação capitalista. A caracterização de um novo contexto socioeconômico em função das transformações tecnológicas, uma das afirmações estruturantes do discurso educacional dos organismos internacionais, não considera um aspecto lógico desse contexto que é a restrição do mercado de trabalho devido à incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo das indústrias¹⁹⁴.

O desemprego estrutural que caracteriza esse contexto faz com que a quantidade de pessoas que alcançam níveis escolares cada vez mais elevados e o número de postos de trabalhos disponíveis nesse mercado de trabalho cada vez mais reduzido seja uma conta que não fecha. Essa realidade problematiza uma das afirmações estruturantes do discurso educacional dos organismos internacionais, qual seja, de que a educação formal constitui o principal instrumento de desenvolvimento geral e individual. Isto não se concretiza para um número crescente de pessoas que mesmo após alcançarem maior escolaridade não conseguem colocação profissional. Para aqueles que estão na escola, a educação se torna uma “sala de espera”¹⁹⁵ ou, como afirma Rui Canário, um “parque de estacionamento de potenciais desempregados”¹⁹⁶.

¹⁹³ Sobre a relação entre escolaridade e salários, ver: BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloisa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.9, n.4, p.31-52, out./dez., 2005; ALMEIDA, Wagner Vinícius Cunha; CUNHA, George Henrique de Moura. Uma síntese de estudos sobre a remuneração e escolaridade no Brasil. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/01/escolaridade.html>>. Acesso em 17 out. 2017.

¹⁹⁴ KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.43-55, jan./jun., 2011a, 45.

¹⁹⁵ SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco (Org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.58

¹⁹⁶ CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Editora Porto, 2005, p.85.

Ao referenciar-se nas afirmações estruturantes do discurso educacional conformado pelos organismos internacionais, a Legislação educacional brasileira também incorpora (ou se alinha a) esse aspecto das políticas neoliberais. A expectativa em torno da qualificação para o trabalho, nesse sentido, põe em relevo a influência que as políticas neoliberais têm exercido desde o início da reforma educacional brasileira, na década de 1990. Essa relação entre o discurso dos organismos internacionais e a Legislação educacional, contudo, não é exclusivista. Quer dizer, a discussão educacional conformada nos relatórios internacionais não é o único domínio de referência acionado pela Legislação no que tange à expectativa em torno da qualificação para o trabalho. O quadro contextual mais amplo que envolve essa afirmação também é composto por outras discussões educacionais.

Dentre elas, destacam-se as discussões educacionais acadêmicas. São discussões qualitativamente distintas, tanto da discussão capitaneada pelos organismos internacionais quanto do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. São discussões oriundas de contextos diferentes e, por isso mesmo, sujeitas a regimes de produção distintos que repercutem na composição dos documentos que veiculam essas discussões. Enquanto que o discurso legal é formado por leis, diretrizes, parâmetros e pareceres; e a discussão capitaneada pelos organismos internacionais, por relatórios e tratados; as discussões educacionais acadêmicas são compostas por livros e artigos científicos. Essa materialização é significativa do ponto de vista da análise. De acordo com Israel Scheffler, trata-se de dois tipos distintos de comunicações educacionais.

O fato do discurso legal e do discurso dos organismos internacionais se dirigirem a um público mais amplo formado por não-especialistas faz com que as afirmações neles presentes sejam mais, digamos, lacônicas. Os documentos que compõem esses discursos, especialmente os tratados, as resoluções e as leis, são exemplares desse atributo. Os artigos, incisos e parágrafos que os compõem são formados por afirmações que se limitam a: sugerir como um dado termo ou prática deva ser ou não interpretado; resumir, abreviar ou evitar uma descrição mais densa; elucidar a significação preestabelecida de um dado termo. No caso dos relatórios e demais documentos que compõem a Legislação educacional, além destes tipos de afirmações, encontram-se também descrições metafóricas – afirmações cuja função é auxiliar a reflexão ou argumentação por meio da utilização de analogias.

Os documentos que compõem as discussões educacionais acadêmicas, por seu turno, possuem outra conformação. São comunicações de divulgação científica,

normalmente vinculadas a uma instituição de ensino superior e dirigidas a um público mais distinto formado por pares. Isso sujeita não apenas a estrutura desses documentos, mas também a linguagem neles utilizada. O fato de estarem ligados a uma pesquisa científica com propósitos teóricos específicos também repercute na composição textual desses documentos. Seu regime de produção impõe a constituição de um texto denso que dialoga com outros textos acadêmicos focados no mesmo objeto ou temática. Além de conterem os tipos de afirmações encontrados nas comunicações de caráter prático, verifica-se também a presença de afirmações que definem conceitos e que, conseqüentemente, exigem uma argumentação mais fundamentada. Conforme explica Israel Scheffler,

[...] as definições científicas, em particular, estão em conexão imediata com as demais informações que com elas coexistem nas redes que as circundam, e não poderiam ser adequadamente avaliadas em abstração dessas redes. Mais ainda, elas são avaliadas em primeiro lugar, em termos das contribuições que fazem à adequação teórica sem que se considere o seu grau de conformidade com o uso habitual ou sua capacidade de esclarecer o leigo ou os seus efeitos sociais e retóricos. Em resumo, todas as afirmações em ciência são, num sentido capital, de teor técnico e exigem um conhecimento especial e o emprego de critérios teóricos especiais para a sua avaliação. Nas comunicações científicas, conseqüentemente, as definições são apresentadas e interpretadas por membros profissionais da comunidade científica.¹⁹⁷

Essas discussões também compõem o contexto com o qual dialoga a Legislação educacional. A referência do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares nessas discussões, em virtude dos diferentes constrangimentos a que está sujeita, implica também em modificações das afirmações acionadas. O principal substrato desse movimento discursivo é a perda da densidade dialógica que caracteriza as discussões educacionais acadêmicas. De acordo com Scheffler,

Quando tais definições, entretanto, são extraídas do contexto de uma atividade profissional de pesquisa e são incorporadas em afirmações endereçadas ao público em geral ou a professores ou profissionais de outras áreas, muitas vezes num meio institucional, deverão ser julgadas nesse papel, da mesma maneira como são julgadas outras definições que se encontram em posição idêntica. O nosso problema atual consiste em dizer mais exatamente como são apropriadamente julgados vários tipos de definição com essa posição.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Scheffler, 1974, p.21.

¹⁹⁸ Ibid., p.22.

Esse movimento em que definições científicas “são extraídas do contexto de uma atividade profissional de pesquisa e incorporadas” na Legislação educacional é inerentemente fragmentário em função de tratar-se de documentos sujeitos a regimes de produção e estruturação diferenciados. Nesse processo, uma parte da densidade discursiva que caracteriza as produções científicas se perde. A necessária adequação da linguagem ao público mais geral da Legislação bem como a estrutura dos documentos que a compõem constroem os enunciados no sentido de uma simplificação que, conseqüentemente, torna as afirmações mais genéricas se comparadas com as construções discursivas em que estavam inicialmente inseridas. A expectativa em torno da qualificação para o trabalho é representativa desse processo. Isto porque, além de repercutir a discussão educacional capitaneada pelos organismos internacionais, também se referencia na discussão educacional acadêmica desenvolvida em função dos aportes estabelecidos por Karl Marx¹⁹⁹.

Trata-se de uma discussão que se desdobra como sistematização de um assunto que não é tratado em si mesmo na obra do referido autor, mas que se apresenta como parte integrante do quadro fundamental de análise do processo de subordinação do trabalho ao capital²⁰⁰. A discussão é, nesse sentido, inerentemente, antagônica a que é desenvolvida pelos organismos internacionais, constituindo, a priori, a impossibilidade de uma referenciação simultânea. A natureza fragmentária dos documentos considerados, contudo, possibilita esse tipo de referenciação. Essa síntese discursiva, é importante destacar, vai ao encontro do que Israel Scheffler distingue como um *slogan* educacional, ou seja, uma afirmação que unifica ideias e atitudes chave de diferentes movimentos educacionais²⁰¹.

O principal substrato dessa discussão educacional fundada em Marx é o conceito de politecnicia. Embora a tese de doutoramento de Maria Alice Nogueira, publicada sob a forma do livro *Educação, saber e produção em Marx e Engels* já explicitasse o conteúdo e o significado das concepções educacionais presentes na obra desses autores²⁰², foi Dermeval Saviani que, por sua atuação no curso de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desencadeou a discussão sobre politecnicia no Brasil. Sua influência, inclusive, pode ser percebida na constatação de que os autores mais

¹⁹⁹ RODRIGUES, José. **A educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998, p.31.

²⁰⁰ LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese. Campinas: Universidade de Campinas, 2010, p.235, 330.

²⁰¹ Scheffler, 1974, p.46.

²⁰² Lombardi, 2010, p.331, 332.

profícuos e consistentes no debate deste conceito – Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado – foram orientandos ou alunos de Saviani²⁰³. De acordo com este autor,

Respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Assim procedendo, em verdade, articulei, no conceito de politecnia, os significados etimológicos dos termos utilizados por Marx: educação politécnica e educação tecnológica.²⁰⁴

Dentro dessa concepção politécnica, a formação ofertada no ensino médio deve fornecer aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas; não a formação de técnicos especializados, mas a formação de politécnicos²⁰⁵. Na base deste conceito estruturante da discussão desenvolvida a partir dos aportes de Marx está uma preocupação que une todos os autores considerados: a constituição de uma educação escolar que se coloque ao lado dos interesses das classes trabalhadoras, dentro de um projeto mais geral de superação das desigualdades sociais e de luta contra hegemônica²⁰⁶. A adoção do conceito de politecnia constitui uma estratégia defendida por esses autores para a consecução de um projeto de sociedade, indo, portanto, além de uma concepção teórico-metodológica que visa a (re) orientar as políticas e práticas educativas²⁰⁷.

Uma das consequências do desenvolvimento do conceito de politecnia é a oposição sistemática destes autores a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais. A fragmentação do trabalho intelectual, a cisão entre este e o trabalho manual e domínio dos elementos intelectuais e científicos apenas por um determinado grupo da sociedade²⁰⁸ são vistos como reflexos da incorporação das demandas do mundo do trabalho em detrimento de uma formação efetivamente democrática e cidadã. Por isso, essa discussão e a que se materializa nos relatórios internacionais se apresentam como domínios de referência antagônicos. O conceito de

²⁰³ Rodrigues, 1998, p.34.

²⁰⁴ SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p. 99-134, jan./abr., 2007, p.164.

²⁰⁵ Ibid., p.161.

²⁰⁶ Rodrigues, 1998, p.41.

²⁰⁷ Ibid., p.36.

²⁰⁸ CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. Revisando conceitos: polivalência, politecnia e cooperação no debate sobre organização do trabalho. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v.4, n.1, p.29-40, jul./dez., 2011, p.32.

politecnia se apresenta como alternativa para um sistema educacional reconhecidamente estruturado para atender as demandas de reprodução do capital. Conforme explicam Dante Moura, Domingos Filho e Mônica Silva, a

[...] a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas²⁰⁹.

No Brasil, desde 1930, essa tem sido a marca da escolarização, especificamente no ensino médio. De um lado, escolas de formação profissional com o intuito de atender às demandas dos setores industrial, comercial e de serviços, e de outro lado, um ensino médio propedêutico voltado à preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Nisso consiste o que Acácia Kuenzer tem conceituado como dualidade educacional estrutural²¹⁰. A fragmentação do processo educacional e a reprodução das desigualdades sociais seriam os resultados mais perversos dessa dualidade²¹¹.

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior.

[...]

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de

²⁰⁹ MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite, SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, p.1057-1080, out./dez., 2015, p.1059.

²¹⁰ KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1153-1178, out., 2007, p.1156.

²¹¹ Para um melhor entendimento dos contornos mais recentes dessa dualidade educacional, ver: _____. 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, 2012; KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1153-1178, out., 2007; _____. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.43-55, jan./jun., 2011a; _____. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.43-55, jan./jun., 2011a.

formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional²¹².

Para se contrapor a essa fragmentação do processo educacional e à consequente reprodução das desigualdades sociais, pesquisadores como Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Lucília Machado²¹³, embasando-se nos escritos de Karl Marx e Antônio Gramsci, têm assumido desde a década de 1980 o conceito de educação tecnológica ou politécnica para se pensar uma proposta de formação relacionada a um projeto mais amplo de sociedade²¹⁴ que propicie “a superação total da exploração do homem pelo homem”²¹⁵. Essa utopia, segundo Saviani, seria pedagogicamente mediada por uma educação que possibilitasse ao estudante “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”²¹⁶. De acordo com este autor,

[...] para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica ou “politécnica”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que no texto do Manifesto aparece como “unificação da instrução com a produção material”; nas Instruções, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção”; e n’O capital, se enuncia como “instrução tecnológica, teórica e prática”²¹⁷.

Dentro dessa proposta, a pragmática da formação não se limitaria à preparação para o mercado de trabalho, mas serviria à superação do modo de produção no qual as relações sociais estão fundamentadas, ou seja, à eliminação do sistema capitalista²¹⁸. É aí que reside a principal contradição entre essa discussão e a que é dirigida pelos organismos internacionais. Nesta, a pragmática da formação consiste na reprodução e aperfeiçoamento do sistema – pragmática funcionalista –, enquanto que naquela, significa sua transformação – pragmática revolucionária²¹⁹. Tal contradição, entretanto, mostra-se

²¹² Kuenzer, 2007, p.1156.

²¹³ Moura, Filho e Silva, 2015, p.1059.

²¹⁴ Rodrigues, 1998, p.44 e 72.

²¹⁵ Ibid., p.79.

²¹⁶ Saviani, 2007, p.161 e 164.

²¹⁷ Ibid., p.162.

²¹⁸ SCHERER, Susana Schneid. **A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual no Rio Grande do Sul.** 241 f. Dissertação. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2014, p.9.

²¹⁹ Rodrigues, 1998, p.73-74.

menos aparente no atual contexto de mudanças oriundas da Terceira Revolução Industrial do que no contexto das revoluções industriais anteriores, especialmente a segunda, marcada pelo modo de produção taylorista-fordista. Conforme José Rodrigues,

Essas mudanças estariam propiciando alterações qualitativamente distintas daquelas operadas pelas revoluções industriais anteriores, tanto nos meios e instrumentos de produção, quanto nos serviços, inclusive borrando a tradicional classificação dos setores da economia (primário, secundário e terciário)²²⁰.

No contexto anterior, buscava-se formar trabalhadores com capacidades rígidas voltadas para o exercício profissional em postos de trabalho que pouco se modificavam com o passar do tempo²²¹. Conceção e execução, assim como atividades intelectuais e instrumentais, eram nitidamente separadas²²². O modelo de produção estava baseado numa sucessão de produções individuais que se processavam em série, com trabalhadores especializados em cada etapa do contínuo da produção. Segundo Ruy Berger, “As bases deste processo eram o indivíduo, a sucessividade e a linearidade, o que levava à sequência”²²³. O reducionismo que decorria dessa orientação sobre a formação era mais explícito na medida em que implicava numa estruturação pedagógica que, claramente, contrapunha-se às indicações desenvolvidas em discussões educacionais pautadas no referencial marxista, por exemplo. Conforme explica Ronaldo Araújo,

Orientada pelos pressupostos da Administração Científica (taylorismo), a formação profissional teria buscado desenvolver, nos trabalhadores, comportamentos condizentes com o respeito à hierarquia, ao ajustamento a cargos e à obediência às regras. O importante se resumia em saber como fazer e não o porquê fazer. Deste modo, a formação teórica dos trabalhadores não desfrutava de grande importância, pois a acentuada divisão do trabalho favorecia a facilidade das tarefas, a constante rotatividade do pessoal e a fácil incorporação da força de trabalho não qualificada (Deluiz, 1993), além do que, a rigidez das tarefas não propiciava maiores questionamentos aos saberes inicialmente incorporados pelos trabalhadores. Nesse sentido, o treinamento com base na repetição e na memorização de procedimentos, tendo a psicologia behaviorista como fundamento

²²⁰ Ibid., p.56.

²²¹ ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001, p.13.

²²² Ibid., p.17.

²²³ BERGER FILHO, Ruy. **Currículo e Competências**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Programa São Faz a Escola, 2003. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/curriculo_e_competencias_cr.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017, p.10.

teórico, funcionava a contento para as empresas, pois se apresentava como suficiente a um bom desempenho em processos produtivos rígidos²²⁴.

O atual contexto sócio econômico – marcado por “um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho em resposta à crise da queda dos lucros da forma capitalista liberal taylorista/fordista”²²⁵ – elevou as demandas sobre a educação escolar, diminuindo a distância entre as discussões capitaneadas pelos organismos internacionais e pelos movimentos progressistas. Mesmo dentro de uma discussão reconhecidamente vinculada às demandas do mercado, a noção de educação deixou de ser somente um conjunto de técnicas e conhecimentos que precisam ser repassados aos alunos²²⁶. Conforme se demonstrou por meio da análise dos relatórios internacionais sobre a educação escolar, flexibilidade, criatividade, autonomia, iniciativa e capacidades de comunicação, de responder ao não prescrito, de antecipação e resolução de problemas também passaram a fazer parte da discussão educacional que veicula as demandas fundadas do mundo do trabalho, fazendo com que conceitos de ensino e aprendizagem embasados numa pedagogia industrial carecessem de reformulação²²⁷. Segundo Kuenzer,

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção. Este, por sua vez, tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas²²⁸.

Os próprios intelectuais do mundo empresarial, contudo, perceberam que o processo produtivo com base no taylorismo-fordismo já era satisfatório²²⁹. Novas exigências em torno da formação fizeram com que essa pedagogia entrasse em

²²⁴ Araújo, 2001, p.16.

²²⁵ Scherer, 2014, p.71.

²²⁶ ALVES NETO, Henrique Fernandes. **As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a lei de diretrizes e bases (LDB) de 1996:** disputas para além da emancipação e competências. 144 f. Dissertação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014, p.73.

²²⁷ Araújo, 2001, p.18 e 26.

²²⁸ Kuenzer, 2011b, p.44-45.

²²⁹ MUELLER, Rafael Rodrigo; BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.27, p. 175-191, 2008, p.186.

obsolescência. Segundo Caio Chiariello e Farid Eid, a representação de um trabalhador dotado de força física e capacidade cognitiva suficiente para realizar exatamente o que lhe fora ordenado deixou de ser suficiente, esgotou-se²³⁰. Constitui-se, então, um novo perfil de trabalhador em função das novas requisições do mercado. A reprodução do capital passou a exigir o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas e maior autonomia a fim de que o trabalhador expandisse suas atribuições e se tornasse polivalente²³¹.

[...] o perfil do trabalhador polivalente se baseia na possibilidade – se não na obrigação - de extrapolar as tarefas prescritas, criando novos modos operatórios como forma de melhorar processos e inovar paulatinamente a produção, mas sem transgredir as fronteiras hierárquicas²³².

Como se vê, a passagem do modelo de produção denominado de taylorista-fordista para os modelos de produção flexíveis não significou somente uma mudança na infraestrutura do sistema. A transição também alterou as afirmações e referências da discussão educacional dirigida pelos organismos internacionais. Reside aí um dos fatores para que a referenciação realizada pela Legislação educacional no conceito de politecnia não constitua uma contradição. A elevação das exigências em torno da formação fez com que, ao nível pedagógico-metodológico, que é uma das dimensões do conceito, as afirmações estruturantes da discussão educacional dirigida pelos organismos internacionais se assemelhassem à discussão desenvolvida em torno do conceito de politecnia. Como explica Dagmar Zibas,

Sabemos que o discurso da modernidade tem proposto um novo perfil para o jovem trabalhador: criatividade, capacidade de processar informações e resolver problemas e até de participar de decisões⁴. Segundo esse discurso, há agora uma coincidência entre as necessidades da produção baseada nas novas tecnologias e os objetivos históricos de educadores preocupados com o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Tedesco [1992] chama atenção para o fato de que esse encontro de objetivos, embora real, não pode ser encarado de forma ingênua, pois a produção tem suas próprias necessidades e sua própria lógica que não esgotam os propósitos mais amplos da educação. Ibarrola [1991] também alerta para a impossibilidade de vinculação estrita entre o aparato produtivo e a escola, em vista de serem

²³⁰ Chiariello e Eid, 2011, p.30-31.

²³¹ Ibid., p.34.

²³² Ibid., 2011, p.31.

divergentes as respectivas lógicas, serem diferentes os objetivos e distintas as dinâmicas dos dois processos²³³.

A distinção entre essas discussões educacionais é anuviada pela emergência desse novo discurso. Isso faz com que a significação da expectativa em torno da qualificação para o trabalho se estabeleça menos em função das implicações pedagógico-metodológicas de cada discussão do que do projeto de sociedade subjacente a cada uma delas. Outra forma de entender essa reconfiguração consiste na relação entre os termos monotecnia, politecnia e polivalência. Caio Chiariello e Farid Eid afirmam que houve a transição de uma educação pautada no conceito de monotecnia para uma educação orientada pelo conceito de polivalência, mas não na politecnia²³⁴, que é mais amplo e de caráter revolucionário. Essa linha tênue e ao mesmo tempo dramática (em vista de seus possíveis resultados) entre os discursos educacionais aumenta as possibilidades articulatórias, ainda que somente ao nível da retórica.

É importante lembrar que a caracterização das discussões educacionais feita até aqui constitui um procedimento necessário para o esclarecimento do processo de referenciação fragmentária que converge nas afirmações presentes na Legislação Educacional. Os documentos que a compõem são de uma natureza distinta dos textos e livros que conformam a discussão educacional acadêmica em torno do conceito de politecnia. São comunicações de ordem geral efetuadas num contexto prático²³⁵, qual seja, o de normatizar a estrutura educacional, dando nova interpretação às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, influenciando na conformação de um discurso sobre a conformação dos saberes escolares.

Nesse afã, afirmações e conceitos situados em diferentes discussões educacionais são acionados de maneira fragmentária, restringindo, assim, a densidade discursiva presente no contexto inicial de produção. Isso diz respeito tanto à discussão educacional conformada nos relatórios internacionais quanto à discussão educacional acadêmica desenvolvida em torno do conceito de politecnia. Os sentidos que eles continham dentro de suas construções discursivas iniciais é anuviado, restringido ou mesmo omitido. Isso ocorre não somente porque o currículo constitui um território em disputa²³⁶ ou porque se

²³³ ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n.85, p.26-32, maio, 1993, p.29.

²³⁴ Chiariello e Eid, 2011, p.29.

²³⁵ Scheffler, 1974, p.21.

²³⁶ ARROYO, Miguel G. **Currículo** [recurso eletrônico]: Território em Disputa. Editora Vozes: Petrópolis: RJ, 2013, p.187.

trata de documentos oriundos de uma instância decisional onde se desenvolvem conflitos e negociações²³⁷, mas também em virtude do regime de produção que caracteriza a Legislação educacional. Veja-se, por exemplo, a afirmação abaixo sobre o conceito de politecnia.

Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um **trabalho flexível** com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com **autonomia** os conhecimentos necessários ao seu **progressivo aperfeiçoamento**²³⁸.

Nesta afirmação, Lucília Machado se utiliza de expressões como “trabalho flexível”, “autonomia” e “progressivo aperfeiçoamento” para explicar o significado do conceito de politecnia. As mesmas expressões, contudo, já se demonstrou anteriormente, são acionadas na discussão educacional ligada às demandas do mundo do trabalho, mas, claro, com sentidos diametralmente opostos. Com qual delas a Legislação dialoga? Por um lado, o fato de lideranças da reforma educacional que originou os documentos considerados possuírem ligação com organismos multilaterais ou de instituições claramente ligadas às demandas do mundo do trabalho é um indício de que a referenciação se deu predominantemente na discussão educacional conformada nos relatórios internacionais.

Paulo Renato Souza, ex-ministro da Educação e Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação e relatora do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, foram consultores do Banco Mundial. Cláudio de Moura Castro, assessor do MEC nas reformas do ensino médio e da educação profissional, é *senior education advisor* na unidade de educação do Departamento de Desenvolvimento Sustentável do BID²³⁹. Mozart Neves Ramos e Francisco Aparecido Cordão, conselheiros que compuseram a comissão responsável pela atualização das DCN para o ensino médio, têm atuação profissional ligada, respectivamente, à Confederação Nacional da Indústria

²³⁷ CHEVALLARD, Yves. **La transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber ensenado. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2000, p.28.

²³⁸ MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília et al. **Trabalho e Educação**. 2ª Ed. Campinas: Papiros, 1994, cap.1, p.9-23, p.19 (grifo meu).

²³⁹ Lopes, 2008, p.21-22.

(CNI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituições reconhecidamente ligadas às demandas do mundo do trabalho.

Por outro lado, o fato da LDB ter sido elaborada em um momento marcado pela produção de textos inspirados na concepção politécnica de educação indica outro domínio de referência²⁴⁰. Nesse período, a concepção de educação politécnica consistia num contraponto “às visões do tecnicismo, do adestramento e da polivalência”²⁴¹, representações que identificam as consequências nocivas da discussão educacional ligada aos organismos internacionais. De acordo com Maria Ciavatta e Marise Ramos, politécnica tem sido uma referência para a luta de educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões desde a década de 1980, sendo também uma das referências com as quais se dialogou no processo de constituição da LDB²⁴².

O documento que serviu de base para a discussão dessa norma foi um texto escrito por Dermeval Saviani para a reunião da ANPED realizada em Porto Alegre-RS, em 1988, no qual ele tomava como eixo de análise a concepção de educação politécnica²⁴³. Outro indício nesse sentido se encontra do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que trata especificamente do ensino médio. A explicação das finalidades legais da formação ofertada no ensino médio é feita como base nas afirmações de Acácia Kuenzer e Dermeval Saviani²⁴⁴, autores reconhecidamente ligados à discussão educacional acadêmica desenvolvida em torno do conceito de politécnica. Verifica-se, assim, que o diálogo estabelecido pela Legislação educacional se dá nas duas direções.

A contradição existe apenas se se considerar o projeto de educação no qual cada discussão educacional está fundada. Na discussão dos relatórios internacionais, os alunos são projetados para a empregabilidade, como mão-de-obra disputando o mercado de trabalho; são pensados como empregáveis, como candidatos ao emprego escasso, disputado e exigente. Na discussão desenvolvida em torno do conceito de politécnica, perspectiva-se uma formação integral dentro de um projeto contra hegemônico de superação do capitalismo. Isso faz com que a presença ou a ausência de certos termos,

²⁴⁰ Rodrigues, 2008, p.26.

²⁴¹ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 619-638, 2011, p.624.

²⁴²CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun., 2011, p.30.

²⁴³ Rodrigues, 1998, p.13.

²⁴⁴ BRASIL, 2011, p.27-28.

expressões e afirmações na Legislação educacional, a priori, não diga muito dos sentidos por eles apontados. São indícios, sim, da existência de um diálogo e de uma atividade que põe em movimento referências oriundas de diferentes enunciados, ainda que no escopo do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares se possa verificar a predominância de dada discussão. Na verdade, mais do que diálogos, são vestígios de um processo de referenciação fragmentária que aciona projetos formativos antagônicos. A expectativa em torno da qualificação para o trabalho constitui, assim, um *slogan* educacional.

Embora as projeções estabelecidas em cada discussão sejam antagônicas, as demandas pedagógico-metodológicas nelas presentes são semelhantes. Em muito contribuiu para essa aproximação a atualização de parte da legislação educacional, especificamente as DCN Gerais para a Educação Básica e as DCN para o Ensino Médio. Ela ressignificou categorias anteriormente identificadas com as demandas da discussão educacional presentes nos relatórios internacionais e criticadas por isso. No processo de referenciação dessas categorias foram incorporadas afirmações presentes nas duas discussões educacionais tratadas até aqui. A análise da categoria Trabalho é esclarecedora a esse respeito. Trata-se de um termo polissêmico que se associa a diferentes perspectivas educacionais, acionando, inclusive, a discussão em torno do conceito de politecnia. Na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que estabelece as DCN para o Ensino Médio, a categoria trabalho é assim definida:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

[...]

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

[...]

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.²⁴⁵

Compreender o trabalho em sua concepção ontológica significa literalmente considerá-lo um princípio educativo. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que

²⁴⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20, 2012, Art. 5º, Inciso II e VIII, Parágrafo 1º.

embasa estas diretrizes, dizer que o trabalho é princípio educativo significa também que ele é o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais²⁴⁶. Isso implica na consideração da ciência, da tecnologia e da cultura não apenas como dimensões da formação humana, mas como dimensões do próprio trabalho. A ciência, enquanto conjunto de conhecimentos sistematizados²⁴⁷, decorre do trabalho; a tecnologia, enquanto artefatos materiais e intelectuais que possibilitam a extensão das capacidades humanas²⁴⁸, decorre do trabalho; a cultura, enquanto esforço coletivo de conservação da vida humana e de organização produtiva da sociedade, também decorre do trabalho. É em função dessa centralidade que o trabalho se constitui como eixo integrador e orientador da construção dos saberes ou, como prescreve o inciso VIII na citação acima, “como base da proposta e do desenvolvimento curricular”. O mesmo entendimento é reafirmado no artigo 13 da mesma resolução.

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;²⁴⁹

Essas duas significações são consequentes do ponto de vista da análise dialógica da conformação da Legislação educacional, haja visto repercutirem duas afirmações estruturantes da discussão em torno do conceito de politecnia. A primeira consiste na compreensão do trabalho enquanto um fato existencial²⁵⁰. Isso fica evidente na comparação entre a acepção ontológica do trabalho – dada no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 – e a explicação desenvolvida por Dermeval Saviani em *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. No parecer, tem-se que:

²⁴⁶ BRASIL, 2011, p.19.

²⁴⁷ Ibid., p.19.

²⁴⁸ Ibid., p.19.

²⁴⁹ BRASIL, 2012, Art. 13, Incisos I e II.

²⁵⁰ NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p.137-181, jan./abr., 2007, p.138.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.²⁵¹

Em *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, a mesma ideia é apresentada por Saviani ao contrapor, com uma análise histórica, as análises filosóficas que tentam definir o homem:

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.²⁵²

Dentro da discussão educacional desenvolvida em torno do conceito de politecnia, essa concepção do trabalho enquanto fato existencial é um argumento em favor inter-relação entre educação e trabalho. A formação da personalidade, dos valores, dos hábitos, dos gostos, das habilidades, competências, etc., ocorre *pari passu* ao desenvolvimento de atividades voltadas à sobrevivência²⁵³. A formação do ser humano em vista disso coincide com seu trabalho, isto é, com o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função de suas necessidades. Por isso o trabalho é considerado um ato educativo²⁵⁴. Com a emergência da escola, porém, trabalho e educação assim como trabalho intelectual e trabalho manual foram paulatinamente separados²⁵⁵. Essa cisão só se intensificou, principalmente a partir da Revolução Industrial²⁵⁶.

A educação foi dissociada do trabalho passando a ser vista como um período de preparação para ele, precedendo-o, portanto. Foi também fragmentada em dois grandes

²⁵¹ BRASIL, 2011, p.19.

²⁵² Saviani, 2007, p.154.

²⁵³ Nosella, 2007, p.138.

²⁵⁴ Saviani, 2007, p.154.

²⁵⁵ Saviani, 2007, p.158.

²⁵⁶ Ibid., p.159.

campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade²⁵⁷. Foi ainda em virtude do desenvolvimento das relações capitalistas que o trabalho assumiu o sentido de emprego remunerado²⁵⁸, uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como não trabalho o cuidar da casa e o cuidar dos filhos, por exemplo²⁵⁹.

A concepção de trabalho enquanto fato existencial ou fundamento ontológico desvela a historicidade desse processo de dissociação entre o trabalho e a educação, bem como de fragmentação desta e de redução daquele. Dentro do referido discurso educacional acadêmico, porém, o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem, constituindo sua especificidade e identidade. Por isso, ele não se reduz à atividade laborativa ou ao emprego²⁶⁰. O conceito de politecnia associado à concepção de trabalho como princípio educativo se opõem a dissociação, fragmentação e reducionismo por meio de uma educação que propicie aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades²⁶¹.

Para tanto, argumenta-se que essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção²⁶². Ao prescrever a integração entre educação e trabalho, portanto, a Legislação educacional está repercutindo argumentos e uma discussão educacional acadêmica desenvolvidos em torno do conceito de politecnia.

Além dessas duas significações, contudo, as DCN para o ensino médio incorporam também o trabalho em um sentido histórico. Esse entendimento também

²⁵⁷ Ibid., p.159.

²⁵⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho na batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 168-194, jan./abr., 2009, p.175.

²⁵⁹ Ibid., p.176.

²⁶⁰ Ibid., p.174.

²⁶¹ Lombardi, 2010, p.340.

²⁶² Ibid., p.340.

aparece explicitamente no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que fundamenta estas diretrizes. De acordo com este parecer,

O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. **Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico.**

[...]

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, **fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões**, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, **o trabalho aqui se configura também como contexto**²⁶³.

Por um lado, ao afirmar que o sentido histórico do trabalho “fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões”, o parecer se alinha à discussão educacional capitaneado pelos organismos internacionais. Há que se considerar, por outro lado, no que tange à educação politécnica, a existência de pelo menos três formas diferentes de entender-se sua implementação. Existem aqueles que defendem que a formação básica para o trabalho no nível médio não se confunde com alguma habilitação técnica. Nessa perspectiva, as indicações do Parecer constituiriam uma ameaça à educação politécnica ao divergir dela.

Há, porém, aqueles que defendem que a formação politécnica também habilite os indivíduos profissionalmente. O ensino médio integrado, regulado pelo decreto 5.154/04, seria seu correspondente formativo mais próximo na estrutura educacional brasileira. Por fim, um terceiro grupo buscaria a mediação entre essas duas vertentes, pretendendo uma escola politécnica em dois níveis. José Rodrigues explica que

[...] a primeira etapa daria conta daquela formação necessária a uma compreensão totalizante do fenômeno e do fato do trabalho, enquanto a profissionalização (stricto sensu) seria concretizada numa segunda etapa (para uns no próprio nível médio, para outros no chamado pós-secundário)²⁶⁴.

²⁶³ BRASIL, 2011, p.21 (grifo meu).

²⁶⁴ Rodrigues, 1998, p.24.

Como se vê, com base no conjunto de afirmações que acionam a categoria trabalho, a Legislação educacional se referencia apenas de modo fragmentário nas referidas discussões educacionais. Esse “Frankenstein” discursivo, contudo, da perspectiva adotada nesta dissertação, não constitui uma contradição. Trata-se do resultado de um processo de referenciação fragmentária que é inerente ao contexto de produção que normatiza o sistema educacional. Os documentos originados desse contexto constituem comunicações de caráter prático que não comportam construções discursivas extensas como as que caracterizam a produção acadêmica, por exemplo. A densidade discursiva da Legislação é muito menor do que as comunicações de divulgação científica. Por isso, a referenciação é fragmentária e despersonalizada. No que tange à expectativa em relação à qualificação para o trabalho, constitui-se no escopo da Legislação educacional o que Israel Scheffler distingue como um *slogan* educacional, isto é, uma afirmação que congrega referências de diferentes movimentos educacionais.

4. AS VINCULAÇÕES DIDÁTICAS DOS SABERES ESCOLARES

O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares não decorre apenas do tipo de formação caracterizado na Legislação. Existem afirmações mais específicas e conceitos que constroem a epistemologia desses saberes ao redimensionarem e ressignificarem o espaço dos saberes de referência específicos de cada disciplina. Essa reconfiguração se materializa por meio do estabelecimento de parâmetros externos a esses saberes, em função dos quais os mesmos devem ser articulados. Atuam nesse sentido, nomeadamente, as afirmações relativas à organização dos saberes escolares e os conceitos contextualização, interdisciplinaridade e competências. Parte dos sentidos que essas afirmações e conceitos incorporam ao discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares é explicitamente dado, mas não esgotado pelos documentos que compõem a Legislação. Parte de sua significação se encontra subjacente, porque situada em discussões educacionais que lhe forneceram referências e em outras que compõem o contexto ideológico no qual estão inseridas e com o qual estabelecem interlocução. A recomposição desse contexto bem como a identificação das relações estabelecidas entre ele e as afirmações e conceitos que estruturam o discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares é informada pelo conceito de dialogia, desenvolvido por Mikhail Bakhtin.

4.1. A organização dos saberes escolares

Um dos direcionamentos dados pela Legislação educacional à epistemologia dos saberes escolares se materializa em afirmações referentes a como os distintos saberes que os compõem devem ser organizados. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância das disciplinas como espaço privilegiado de sistematização desses saberes, verifica-se um encaminhamento no sentido da busca por articulações a saberes de referência específicos de outras disciplinas. A organização do currículo em áreas de conhecimento bem como o conceito de transversalidade são elementos estruturantes desse direcionamento, estando presentes em várias afirmações da Legislação educacional vigente para o ensino médio.

O documento mais recente a encaminhar essa articulação na produção dos saberes escolares é a lei 13.415/2017²⁶⁵. Nela, contudo, é importante destacar, apenas se reafirma um princípio que atravessa toda a Legislação desde primeiras DCN para o Ensino Médio²⁶⁶, qual seja, de que o currículo do ensino médio deve ser organizado por áreas de conhecimento²⁶⁷. De acordo com a referida Lei nº 13.415/2017,

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas.²⁶⁸

Dentro dessa nova organização dos saberes escolares, nota-se, Matemática constitui uma exceção. É a única área de conhecimento fundada em apenas um saber de referência específico, que é o saber matemático. As demais áreas de conhecimento, diferentemente, agrupam três ou quatro disciplinas. A área de Linguagens congrega Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Arte e, para as populações indígenas, a Língua Materna. A área de Ciências da Natureza reúne Biologia, Física e Química. E a área de Ciências Humanas agrupa História, Geografia, Sociologia e Filosofia²⁶⁹. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012,

²⁶⁵ BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017c.

²⁶⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 1998a, p.60-65; _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998b, Art. 10.

²⁶⁷ BRASIL. **LDB** [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017b, Art. 36.

²⁶⁸ BRASIL, 2017c, Art. 35-A, Caput, Incisos I, II, III e IV.

²⁶⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20, 2012. 2012, Art. 9º, Parágrafo Único, Inciso IV; _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012. 2011, p.47.

§ 2º **A organização por áreas de conhecimento** não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, **requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.**²⁷⁰

Como indicam os trechos destacados na citação, a definição em torno das áreas de conhecimento não significa uma mudança meramente formal pela inclusão dessas disciplinas num mesmo espaço do histórico dos alunos ao final de um ano letivo. Também não significa a diluição ou exclusão dos saberes de referência específicos de cada disciplina. Conforme ressalva os PCNEM,

[...] uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas.²⁷¹

Por meio da definição em torno de áreas de conhecimento, na verdade, aponta-se para o estabelecimento de relações entre os saberes, inclusive a partir de relações interpessoais entre os seus respectivos professores. As áreas de conhecimento na organização curricular expressam o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos do saber, ampliando o diálogo entre as disciplinas e seus professores²⁷². É o que aponta também, conforme se vê abaixo, no Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Segundo este documento,

As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.²⁷³

Uma das expressões estruturantes nas afirmações em torno das áreas de conhecimento é “componente curricular”. Trata-se, contudo, de uma expressão

²⁷⁰ BRASIL, 2012, Art. 8º, Caput, Incisos I, II, III e IV, Parágrafo 2º (grifo meu).

²⁷¹ BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio:** Bases Legais. v.1, Brasília: Ministério da Educação, 2000a, p. 18.

²⁷² BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno IV:** áreas de conhecimento e integração curricular. Curitiba: UFPR, 2013a, p.15.

²⁷³ BRASIL, 2011, p.46 (grifo meu).

polissêmica, razão pela qual convém esclarecer os sentidos que ela assume na Legislação. A LDB, por exemplo, equipara componente curricular à disciplina escolar²⁷⁴, isto é, à História, à Geografia, à Matemática, à Língua Portuguesa. Nessa acepção, trata-se do conjunto de saberes sistematizados e diferenciados a partir de saberes de referência acadêmicos específicos: o saber Matemático para a Matemática, o saber histórico para a História, e assim por diante. Nas duas afirmações transcritas acima, esse é o sentido imediato que a expressão assume. O mesmo documento (a LDB), porém, considera componente curricular como sendo cada elemento incorporado ao escopo das disciplinas. Nesse sentido, componente curricular seria mais restritivo equivalendo a conteúdo, mas também aos diversos saberes originários sistematizados em cada disciplina²⁷⁵. As expressões “saberes próprios” e “referenciais próprios” sublinhadas nas afirmações acima acionam este significado.

Essa diferenciação é consequente para o entendimento dos sentidos que estas afirmações agregam ao discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. A nova organização curricular nelas afirmada demarca uma inflexão na trajetória das disciplinas escolares, reconhecidamente marcadas por dinâmicas pautadas em seus saberes de referência acadêmicos específicos. As disciplinas, desde um ordenamento jurídico, são constrangidas a se orientarem para fora de seu próprio escopo, num movimento que busca estabelecer comunicação com saberes e conhecimentos de outras disciplinas. Isso resulta na ressignificação da legitimidade dos objetivos, das metodologias e dos conteúdos trabalhados. O currículo enciclopédico congestionado de informações, algumas delas sem nenhum nexos com a vida dos sujeitos escolares²⁷⁶, porque coerentes exclusivamente com o saber acadêmico específico de cada disciplina, perde sua principal base de sustentação. Esse diagnóstico se pode ver explicitamente nos PCNEM. De acordo com este documento,

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que [...]

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento

²⁷⁴ BRASIL, 2017b, Art. 24, Inciso IV, Art. 26, Parágrafos 2º e 3º

²⁷⁵ BRASIL, 2017b, Art. 26, Parágrafo 2º, 3º, 6º e 8º.

²⁷⁶ BRASIL, 1998a, p. 37.

estaque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar.²⁷⁷

As afirmações em torno das áreas de conhecimento redimensionam o espaço que os saberes acadêmicos ocupam no escopo das disciplinas. Agora, eles passam a ser apenas uma de suas referências, disputando espaço com outras, originárias do mundo do trabalho, da produção artística, do desenvolvimento das linguagens, das atividades desportivas e corporais, da área da saúde, dos movimentos sociais, dos saberes que advêm das formas diversas do exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes²⁷⁸. Nota-se também que, em função do reconhecimento dessa diversidade referencial, a abrangência das articulações entre os saberes é virtualmente expandida. Cada uma de seus componentes disciplinares passa a ser uma possibilidade articulatória, o que não significa que qualquer tipo de aproximação entre as disciplinas esteja de acordo com as demandas da Legislação vigente.

Veja-se, por exemplo, a disciplina História, cuja trajetória é marcada articulações a outras disciplinas. Nascida no século XIX para legitimar a construção da nação brasileira²⁷⁹, a História escolar se estruturou, principalmente entre 1838²⁸⁰ e 1931, em função dos programas curriculares e manuais didáticos fornecidos pelo colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro²⁸¹. Embora também se tenha constituído como matéria nos mesmos movimentos de laicização da sociedade que marcaram aquele período²⁸², no Brasil, o ensino de História teve como característica peculiar sua articulação à Geografia e à Religião²⁸³. Em pesquisa sobre o currículo escolar de História no referido colégio, Beatriz Boclin dos Santos demonstra como o estudo dessa matéria interagia com estas disciplinas.

²⁷⁷ BRASIL, 2000a, 21.

²⁷⁸ BRASIL, 2011, p.46.

²⁷⁹ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História [recurso eletrônico]:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007a, p.18.

²⁸⁰ Considera-se como marco institucional fundador do percurso do ensino de História no Brasil, conforme aponta Elza Nadai, o Regulamento de 1938, do Colégio D. Pedro II. NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993, p.145-146.

²⁸¹ ABUD, Katia Maria. A História Nossa de Cada Dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes, práticas.** Rio de Janeiro: Editora Mauad X e Faperj, 2007, p.99; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar história no colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica:** a história e os estudos sociais. 2009. 294 f. Tese. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009, p.48; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v.14, n.1, p.203-213, jan./jun., 2009, p.207; Nadai, 1993, p.145-146.

²⁸² Nadai, 1993, p.145.

²⁸³ Santos, 2009, p.88.

Até 1849, estudava-se História dando prioridade às civilizações grega e romana com a Geografia, numa posição subalterna, acompanhando e ambientando a História²⁸⁴. Conteúdos da História bíblica ou sagrada também apareciam imbricados à História Civil ou profana. Dogmas católicos chegavam a fazer parte dos conteúdos históricos. Era o caso da história da Igreja como parte do conteúdo de História Medieval²⁸⁵ ou conteúdos ligados a histórias bíblicas no ensino de História Antiga²⁸⁶. Somente no final do século XIX, especificamente a partir de 1882, a História passou a encontrar-se totalmente separada da Geografia e da Religião. Nesse ano, um decreto ministerial – n.6.884/1882 – retirou a obrigatoriedade do ensino religioso. Um ano antes, em 1881, outro decreto – n. 8.051/1881 – já havia estabelecido a separação entre as disciplinas História e Geografia²⁸⁷.

Durante as décadas de 1930 e 1940, em função das Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), conformou-se uma nova aproximação da História junto a outras disciplinas. Especialmente em função da influência de Delgado Filho, catedrático de sociologia do Colégio D. Pedro II e autor de vários livros didáticos à época, a História passou a incorporar aos seus conteúdos elementos das Ciências Sociais²⁸⁸. Era o caso da Arqueologia, quando da apresentação dos primeiros habitantes da América, mas não somente já que Antropologia, Etnografia e Sociologia também passaram a ser incluídos nos conteúdos de ensino²⁸⁹. A essência da disciplina, porém, assim como no período anterior, continuava a ser a exaltação do patriotismo por meio dos atos dos personagens históricos. Cobia à História unir os valores morais e patrióticos no ensino²⁹⁰.

Foi, contudo, a partir de 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus (lei nº 5.692/71) que se materializou a proposta mais sistemática de integração da História a outras disciplinas. História e Geografia perderam a autonomia obtida no final do século XIX, dando lugar aos Estudos Sociais, uma nova disciplina que junto com Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) formavam o currículo legitimador do regime político²⁹¹. Argumentava-se que uma única

²⁸⁴ Santos, 2009, p.88.

²⁸⁵ Ibid., p.89.

²⁸⁶ Ibid., p.102.

²⁸⁷ Ibid., p.103.

²⁸⁸ Ibid., p.147.

²⁸⁹ Ibid., p.149.

²⁹⁰ Ibid., p.157.

²⁹¹ LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto de regulação do trabalho docente. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014, p.63.

disciplina, isoladamente, não podia proporcionar ao aluno uma visão mais complexa da realidade social em que o mesmo estava inserido²⁹². Daí a criação da disciplina Estudos Sociais que, além de unir História e Geografia, utilizava como referência a Sociologia, a Política, a Economia e a Antropologia Cultural²⁹³ com a clara intenção de integração entre as matérias²⁹⁴.

A demanda por integração curricular, como se vê pela trajetória da disciplina História, não é um elemento inédito. Como se afirmou anteriormente, porém, não é qualquer tipo de aproximação entre as disciplinas que encontra respaldo na Legislação vigente. A perda da autonomia e a hierarquização verificadas entre as disciplinas afastam as experiências descritas acima dos princípios assumidos na Legislação vigente. Na base das afirmações em torno das áreas de conhecimento está o intuito de proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares²⁹⁵. Embora essa premissa também estivesse presente na criação da disciplina de Estudos Sociais, verificava-se que a autonomia disciplinar era comprometida por causa da fusão que ela realizava. Por isso, a Legislação educacional vigente adverte contra o entendimento de que essa organização curricular em torno das áreas de conhecimento possa significar a diluição ou a exclusão das disciplinas²⁹⁶, as quais possuem especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados. Apesar de reconhecer nessas disciplinas a existência de outros saberes distintos dos saberes acadêmicos²⁹⁷, verifica-se uma ênfase nos conceitos relacionados a eles no que diz respeito ao fortalecimento das relações entre as disciplinas no escopo das áreas de conhecimento e entre estas áreas.

Após anos de lutas e críticas ao modelo de integração sintetizado pelos Governos militares, e ainda que mudanças nesse sentido já houvessem sido realizadas em alguns estados da federação, como Minas Gerais e São Paulo na década de 1980, foi somente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que se oficializou, em âmbito nacional, a separação das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, com a História e a Geografia voltando a ser disciplinas autônomas²⁹⁸. Pôs-se fim aos Estudos Sociais não

²⁹² Santos, 2009, p.191.

²⁹³ Ibid., p.192.

²⁹⁴ Ibid., p.228.

²⁹⁵ BRASIL, 2011, p.42.

²⁹⁶ Ibid., p.58; BRASIL, 2012, Art. 8º, Parágrafo 2º.

²⁹⁷ BRASIL, 2011, p.46.

²⁹⁸ SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v.30, n.60, p.13-33, 2010, p.17.

apenas como disciplina, mas também como área de conhecimento, reforçando-se, assim, a especificidade formativa da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia²⁹⁹. Processo semelhante se deu com as demais disciplinas, as quais estavam organizadas nas áreas de “Comunicação e Expressão” e de “Ciências”³⁰⁰.

O reconhecimento da autonomia e da especificidade das disciplinas, contudo, não significou o isolamento do conhecimento em compartimentos estanques e incomunicáveis, como atestam as afirmações em torno das áreas de conhecimento. Como, então, dar conta de uma organização curricular que atenda à necessidade de aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares – já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem – e, ao mesmo tempo, desenvolver propostas globalizadoras que abranjam os conceitos e especificidades de todas as disciplinas curriculares ou, pelo menos, daquelas que estão incluídas em uma mesma área de conhecimento? Está-se diante de uma questão que sintetiza especialização e totalidade na mesma sentença. Ocorre, porém, tratar-se de aspectos do conhecimento que, embora não se inviabilizem, impõem limites um ao outro. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 5/2011, a resposta mais adequada para essa questão consiste no reconhecimento de que essas demandas só podem ser alcançadas em plenitude se planejadas para espaços e tempos diversos, mas inter-relacionados³⁰¹.

Um, destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas, e outro, voltado para as denominadas atividades integradoras. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares).³⁰²

Isto, porém, não quer dizer que o espaço de aprofundamento conceitual não comporte algum nível de aproximação ou integração curricular. Pelo contrário. Pareceres, Resoluções e leis específicas constroem a organização curricular nesse sentido ao explicitarem princípios e definirem conteúdos que devem ser trabalhados no interior das

²⁹⁹ Silva e Fonseca, 2010, p.18.

³⁰⁰ Santos, 2009, p.228.

³⁰¹ BRASIL, 2011, p.43

³⁰² Ibid., p.43-44.

disciplinas. O documento mais sistemático a fazê-lo são as DCN para as Relações Étnico-Raciais, cujo objetivo é a promoção do reconhecimento e da valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas³⁰³. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 3/2004 que as fundamenta,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, **se desenvolverão** no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, **como conteúdo de disciplinas**,³ **particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais**⁴, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.³⁰⁴

Como se vê, sobre todas as disciplinas pesa a responsabilidade do trato das questões étnico-raciais, inclusive por meio do desenvolvimento de conteúdos. As DCN para as Relações Étnico-Raciais, além de redefinirem as bases legais de construção dos saberes escolares, promovem uma sintonia fina entre as disciplinas. Elas configuram um conjunto de princípios e um desenho curricular específico que, por serem comuns às disciplinas que compõem o currículo, contribuem para que os saberes produzidos em seu interior não estejam dissociados uns dos outros, mas interligados. As DCN para as Relações Étnico-Raciais, entretanto, não constituem um caso isolado. Outros documentos também encaminham essa aproximação. Conforme reconhece a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as DCN para o Ensino Médio,

Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:
[...]

II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na

³⁰³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. 2004b, Art. 2º, Parágrafo 2º.

³⁰⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004a, p.11-12 (grifo meu).

Escola aos alunos da Educação Básica); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).³⁰⁵

Cada um destes documentos constrange a produção dos saberes escolares ao prescrever a incorporação de certos conteúdos e princípios pedagógicos. Demanda-se desses saberes que absorvam demandas sociais reconhecidas legalmente. É interessante enfatizar isto. A dialogia que envolve essa legislação específica é constituída por reivindicações de determinados segmentos sociais e pelo reconhecimento de problemáticas que afetam a sociedade. Veja-se, por exemplo, as DCN para as Relações Étnico-Raciais. Segundo o Parecer CNE/CP nº 3/2004, trata-se de uma norma que busca,

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.³⁰⁶

No limite, por tratar-se de exigências que incidem sobre todas as disciplinas, essas prescrições também vão de encontro ao isolamento e à fragmentação disciplinar denunciados na Legislação desde os PCN³⁰⁷. Como se vê na figura 18, esse corpo legislativo constitui um referencial comum que “amarra” princípios e conteúdos da epistemologia das disciplinas. A produção dos saberes que compõem as disciplinas escolares é estrangida, de um ponto de vista legal, a considerar elementos que, por

³⁰⁵ BRASIL, 2012, Art. 10, Inciso II.

³⁰⁶ BRASIL, 2004a, p.2 (grifo meu).

³⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio:** Ciências Humanas e Suas Tecnologias. v.4, Brasília: Ministério da Educação, 2000d, p.9, 55-56.

incidirem sobre todas as disciplinas, contribuem para a constituição de um currículo coerente e integrado.

Leis específicas que constroem sobre as disciplinas escolares

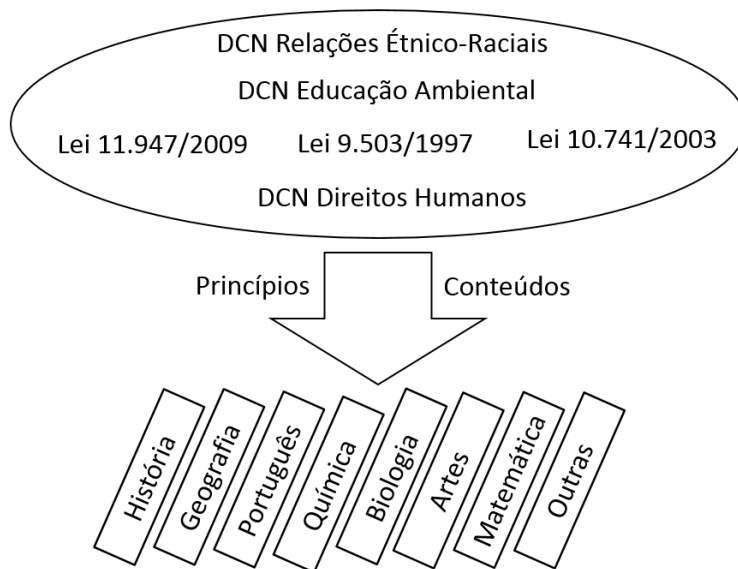


Figura 18. Ilustra o conjunto de leis específicas que regulam as disciplinas escolares

Interligado às afirmações em torno das áreas de conhecimento e à demanda por aproximação entre as disciplinas está o pressuposto de que os saberes nelas sistematizados, na verdade, constituem um conhecimento transversal, isto é, um conhecimento que atravessa todas as disciplinas. Um conhecimento que se perdeu de vista em função da fragmentação e do isolamento disciplinar. Os constrangimentos impostos pela Legislação educacional vigente reconfiguram a epistemologia das disciplinas escolares ao vincularem aspectos relacionados à transversalidade desse conhecimento que se perdeu de vista. O conceito de transversalidade materializa uma proposta que visa a integrar as disciplinas escolares num mesmo projeto. Segundo Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que embasa as DCN para a Educação Básica,

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.³⁰⁸

³⁰⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 7, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2010. 2010a, p.24.

Tais indicações, importa destacar, não constituem enunciados presentes apenas nas normas mais recentes. Estas, cumprindo uma atribuição jurídica, apenas regulam proposições estabelecidas desde o início da reforma educacional desencadeada na década de 1990. Integração e articulação de conhecimentos, “planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques” são princípios propostos desde a LDB³⁰⁹. De acordo com os PCNEM,

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta de organicidade está contida no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.³¹⁰

O significado desse enunciado, contudo, não se esgota pela consideração das afirmações que o compõem. A Legislação educacional vigente para o ensino médio no Brasil não se explica por si, mesmo considerando-se os “anúncios de intenções” presentes nos pareceres que embasam as diretrizes ou as vinculações estabelecidas nos parâmetros e demais documentos produzidos em âmbito federal. Existe uma dimensão contextual dialógica que esclarece os sentidos das afirmações feitas na Legislação. Um dos aspectos dessa dialogia é o fato de não se estar diante de uma demanda legal que é exclusiva da Legislação educacional brasileira. A organização dos saberes escolares no sentido da integração curricular é uma tendência internacional passível de verificação em reformas educacionais ocorridas em outros países³¹¹. Temas transversais, objetivos educacionais transversais, competências transversais, áreas de conhecimento e interdisciplinaridade são as principais categorias acionadas nas modalidades de organização curricular integrada desenvolvidas em países como Portugal, Espanha, Inglaterra, País de Gales, Chile e México. A explicação para essa tendência internacional nas propostas curriculares

³⁰⁹ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. v.3, Brasília: MEC, SEB, 2006c, p.7.

³¹⁰ BRASIL, 2000a, p.17.

³¹¹ LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008, p.20.

é frequentemente encontrada na crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais³¹².

Realmente, como se demonstrou no capítulo 2, a legislação educacional brasileira é coerente com afirmações estruturantes presentes nos relatórios internacionais, os quais conformam a discussão educacional proposta por essas agências. Outro indício dessa influência é o fato de documentos produzidos por elas comporem o rol de referências bibliográficas das fontes analisadas. O Relatório Internacional sobre Educação para o século XXI, por exemplo, é a principal referência das bases teóricas da LDB e dos PCNEM³¹³. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea – foram assumidos explicitamente como diretrizes gerais da proposta curricular do ensino médio³¹⁴. Na apresentação do estudo “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil, corrobora esse entendimento, como se pode ver na citação abaixo.

Em 1998, as Edições UNESCO Brasil editou Educação: Um tesouro a descobrir, Relatório Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors. As teses desse importante documento não somente foram acompanhadas com entusiasmo pela comunidade educacional brasileira, como também passaram a integrar os eixos norteadores da política internacional.³¹⁵

Papel semelhante pode ser atribuído a outros estudos promovidos pela Representação da UNESCO no Brasil – nomeadamente os documentos “Educação de Qualidade para todos: um assunto de direitos humanos” e “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração” –, os quais foram assumidos como referências nas DCN para o Ensino Médio. O mesmo também pode ser dito da pesquisa Nacional “Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” e do livro organizado por Basarab Nicolescu, “Educação e Transdisciplinaridade”, ambos encomendados pela UNESCO e presentes nas referências das DCN Gerais para a Educação Básica. Há ainda os documentos relacionados ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que, conforme demonstra Alice Casimiro Lopes, também

³¹² Lopes, 2008, p.20.

³¹³ BRASIL, 2000a, p.14-15.

³¹⁴ Ibid. p.16, 59.

³¹⁵ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, p.11.

estiveram presentes pautando a reforma do ensino médio na década de 1990³¹⁶. Essas constatações atestam da influência que as agências internacionais têm tido na definição das políticas educacionais no Brasil.

Essa relação, entretanto, tem sido problematizada por estudos específicos sobre as políticas curriculares, como a análise de Antônio Flávio Moreira sobre o fenômeno de transferência educacional³¹⁷ e a investigação de Alice Casimiro Lopes sobre as atuais políticas curriculares³¹⁸. Ambos os trabalhos destacam não se estar diante de uma relação exclusivista em que o único domínio de referência curricular é a discussão educacional patrocinada pelas agências internacionais. As políticas educacionais no Brasil não são meras cópias de modelos estrangeiros³¹⁹. As proposições dos organismos internacionais não são incorporadas sem críticas, ajustamentos, releituras e ressignificações³²⁰. A assimilação das orientações internacionais encontra limites e possibilidades prismalizes em cada país³²¹. As definições globais são incorporadas nos contextos locais por meio de traduções e ressignificações promovidas em função de discussões diversas. Nesse processo ocorrem secções, deslocamentos, reposicionamentos, focalizações, simplificação, condensação e reelaboração³²². Tais discussões partem das agências de fomento e de orientação internacional de políticas globais, mas também da Academia, de propostas e práticas curriculares de outros países com os quais se estabelecem projetos de cooperação econômica e cultural e dos campos simbólico e de produção de uma maneira geral³²³.

A dialogia das políticas curriculares é bem mais ampla do que a explicação fundada na influência dos organismos internacionais. Na verdade, esse é apenas um dos aspectos de sua formulação. O reconhecimento da necessidade de um conhecimento mais global em detrimento das especializações decorrentes da disciplinarização, por exemplo, não constitui uma demanda conformada apenas nos relatórios e documentos patrocinados pelas agências internacionais. A organização do conhecimento por disciplinas, há alguns anos, tem sido alvo de críticas que se estendem desde o argumento de que as disciplinas

³¹⁶ Lopes, 2008, p.97.

³¹⁷ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

³¹⁸ Lopes, 2008.

³¹⁹ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, p.109-138, Dez., 2000, p.129.

³²⁰ Ibid., p.129.

³²¹ Lopes, 2008, p.25.

³²² Ibid., p.28.

³²³ Ibid., p.27.

representam mais um *fim* do que um *meio* para a educação até questões de ordem social, cultural e política, subjacentes às políticas educacionais que norteiam a organização dos currículos escolares. A alegação mais recorrente nessas críticas é de que as disciplinas (ou uma dada representação tradicional delas) têm promovido a fragmentação do conhecimento³²⁴.

Foi em razão do enfrentamento dessa problemática que, especialmente a partir do final da década de 1980, a ideia de integração curricular ganhou relevância passando a figurar tanto na literatura acadêmica quanto em conferências educacionais³²⁵. Um conjunto de fatores contribuiu para configuração de um ambiente favorável à renovação do interesse por essa categoria nesse período. O primeiro fator está relacionado a um conjunto heterogêneo de sujeitos que passou a demandar por arranjos curriculares que envolvessem mais do que a mera memorização e acumulação de conhecimentos. Podem ser incluídos entre os que advogavam essa renovação, professores desencantados com o baixo rendimento e a reprovação de seus alunos, líderes empresariais interessados em conhecimentos práticos que pudessem ser aplicados à resolução de problemas e vários grupos que evocavam padrões e conteúdos educacionais mais elevados³²⁶.

Estudos sobre o funcionamento do cérebro e a aprendizagem constituíram o segundo fator. De acordo com estes estudos, o cérebro processa informações através de modelos e conexões que enfatizam coerência mais do que a fragmentação do que é abordado. A integração curricular, nesse sentido, seria mais compatível com o funcionamento cerebral e, portanto, mais adequada à aprendizagem³²⁷. O terceiro fator tem a ver com o reconhecimento por um número crescente de estudiosos de que problemas complexos de grande relevância não podiam ser resolvidos a partir de uma perspectiva puramente disciplinar, sendo cada vez mais necessário olhar o mundo além das disciplinas³²⁸. O quarto fator tem a ver com a presença contínua de educadores ligados a ideais educacionais progressistas. Entre eles, destacam-se os que defendiam o fim da fragmentação disciplinar e a conexão das disciplinas a grandes problemas e questões;

³²⁴ AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.215-230, jan./abr., 2011, p.216.

³²⁵ BEANE, James A. **Curriculum integration** [recurso eletrônico]: designing the core of democratic education. New York: Teachers College Press, 1997, p.9.

³²⁶ *Ibid.*, p.29.

³²⁷ *Ibid.*, p.29.

³²⁸ *Ibid.*, p.30.

aqueles que defendiam currículos temáticos; e os que advogam o uso instrumental do conhecimento no contexto de uma educação democrática³²⁹.

A despeito das diferenças entre essas posições reformistas, podem-se identificar duas perspectivas que polarizam a aplicação e os sentidos do conceito de integração curricular. Para os eficientistas sociais³³⁰, cuja preocupação consistia em adequar a educação aos parâmetros da sociedade industrial, a ênfase recaía sobre a integração entre os conhecimentos propedêutico e vocacional e sua aplicação em contextos práticos. Trata-se de uma perspectiva mais restrita. Já para os reformistas sociais, grupo aglutinado em torno das ideias de John Dewey, os aspectos mais destacados eram a integração social, o planejamento colaborativo e o uso do conhecimento integrado para abordar problemas sociais. Para eles, esses aspectos ofereciam uma agenda prática para educação democrática³³¹. Consiste numa perspectiva mais ampla, razão pela qual merece uma descrição mais detalhada.

As bases teóricas da perspectiva mais ampla de integração curricular remontam a estudos de vários autores. Além dos trabalhos publicados por John Dewey no início do século XX, podem-se destacar: as contribuições de Edoard Claparède, especialmente o conceito de percepção sincrética, o qual indicava que as crianças inicialmente não captavam os detalhes e as partes isoladas de um determinado objeto, mas, ao contrário, sua globalidade; os estudos de Jean-Ovide Decroly sobre os centros de interesse, ideias eixo ao redor das quais deveria se dar o aprendizado³³²; William Kilpatrick e o “*The Project Method*”, obra na qual defendia o abandono do ensino coercitivo e do aprendizado passivo em favor do engajamento das crianças em projetos, usando o método de solução de problemas; e, por fim, o trabalho publicado por Junius Meriam, “*Child Life and the Curriculum*”, no qual ele defendia a organização do currículo em torno de problemas e atividades cotidianas, um arranjo por ele chamado de “integração inicial”³³³. Por volta do início da década de 1920, embora a expressão integração curricular ainda não fosse utilizada, suas bases conceituais já estavam prontas para vir à superfície como uma ideia central do movimento progressista³³⁴.

³²⁹ Beane, 1997, p.30.

³³⁰ Para um detalhamento das bases teóricas desse grupo, ver: PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.43-55; LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013, p.19-20.

³³¹ Beane, 1997, p.35.

³³² Aires, 2011, p.222.

³³³ Beane, 1997, p.37.

³³⁴ *Ibid.*, p.37.

O conceito de integração curricular envolve quatro aspectos ou propósitos fundamentais da formação: a integração de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção de currículo³³⁵. O primeiro aspecto, a integração de experiências, consiste na conformação de um gênero de aprendizagem específico. Uma aprendizagem baseada em experiências construtivistas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento atual que o indivíduo tem de si próprio e do mundo, mas que também são por ele “aprendidas” de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações. Na base dessa representação está o entendimento de que as ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo – as suas percepções, crenças, valores, etc. – constroem-se com base nas suas experiências. O que se aprende através da reflexão sobre as experiências vividas, argumenta-se, torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro³³⁶.

Estas experiências e os esquemas de significação construídos a partir delas não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, de uma outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente. A questão crucial no que diz respeito a este aspecto da integração curricular é o modo como se organizam as experiências educativas e o conhecimento nelas implícito. Há, a esse respeito, duas perspectivas: a primeira defende que a “simplificação” do acesso ao conhecimento se dá com maior probabilidade por meio de sua apresentação em pequenas peças e fragmentos. A segunda, diametralmente oposta, sugere que a melhor estratégia consiste na “integração” dos detalhes, ou seja, em uma apresentação que abarque ao máximo a complexidade do objeto em questão³³⁷.

Tanto uma quanto a outra, convém ressaltar, vão de encontro a concepção tradicional de saber escolar segundo a qual este se constitui como uma espécie de capital para a acumulação e ornamentação cultural. As duas perspectivas de integração de experiências antagonizam com a representação de um conhecimento dispensado com a ideia de que o mesmo deve ser preservado para o uso futuro, para ser novamente dado ou

³³⁵ Beane, 1997, p.17.

³³⁶ BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, jul./dez., 2003, p.94.

³³⁷ Beane, 1997, p.18.

em forma de respostas de testes ou revelado quando a ocasião o sugerir. Os seus centros organizadores, em qualquer das perspectivas, são problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar como o mundo em geral. O sentido do conhecimento é imediato, está ligado ao presente, às vivências das pessoas.

O segundo aspecto, a integração social, tem a ver com a consecução de um planeamento curricular democrático, o qual seja especialmente composto por professores e alunos e não arbitraria e verticalmente imposto. O currículo que resulta desse processo transcende os conteúdos tradicionalmente incluídos nas disciplinas na medida em que passa a considerar questões pessoais e sociais sugeridas por seus proponentes. A ênfase na participação dos estudantes na planificação curricular está intimamente ligada ao ideal democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa. A inclusão de questões pessoais paralelas aos problemas sociais é consequência da possibilidade de integrar-se democraticamente interesses pessoais e sociais³³⁸. A questão para a qual se chama a atenção nesse aspecto da integração curricular, contudo, não é a acessibilidade do conhecimento. A integração social aponta para a constituição de um ambiente realmente democrático, que possibilite aos estudantes serem sujeitos de sua aprendizagem no sentido mais pleno do termo³³⁹.

O terceiro aspecto, a integração do conhecimento, contém o duplo propósito de relacioná-lo com as experiências de vida dos estudantes e de adicionar no currículo saberes e questões ligados a eles. Além de implicar no alargamento das disciplinas pela inclusão de outros saberes, a integração do conhecimento também resulta no redimensionamento do espaço ocupado pelos saberes de referência específicos de cada disciplina. É com eles que se promove a integração dos interesses e questões sugeridos pelos jovens. Além disso, em função do planeamento curricular ser democraticamente realizado (segundo aspecto da integração), os saberes nele trabalhados se tornam naturalmente significativos para os estudantes, favorecendo, assim, o aprendizado.

Esses sentidos, importa destacar, também vão de encontro à representação tradicional de saber escolar segundo a qual a dinâmica educacional se realiza unicamente em função dos saberes de referência específicos de cada disciplina. Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas (representação tradicional), a sua utilização e o seu poder são diminuídos por estarem as suas próprias fronteiras

³³⁸ Beane, 2003, p.96.

³³⁹ Beane, 1997, p.19.

disciplinares. Resulta disso que a definição de problemas e os meios de os abordar ficam limitados ao que é conhecido e considerado problemático no seio de determinada disciplina³⁴⁰. O aprendizado ou é dificultado ou se realiza sem atribuição de sentido, resumindo-se a memorização mecânica dos conteúdos. Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, por outro lado, torna-se possível definir os problemas de modo mais amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar.

A relação entre a integração curricular e as disciplinas, contudo, não é auto-excludente. Não se trata de uma oposição às disciplinas em si mesmas, mas a uma representação tradicional segundo a qual a divisão do conhecimento se centra apenas no interior das próprias disciplinas, sem relação com o mundo exterior e com outros saberes que não os saberes acadêmicos de referência específicos de cada disciplina. Quando o que conta como conhecimento é restrito ao que se encontra sacralizado pelos estudiosos das disciplinas acadêmicas, organizado de formas que lhes são convenientes e apresentados como uma espécie de capital acumulado para um determinado tempo futuro ou para a ornamentação cultural, a formação educacional fica comprometida. Por um lado, os estudantes são persuadidos a acreditar que o conhecimento pertinente é abstrato e afastado de suas próprias vidas. Torna-se sem significado. Por outro lado, é-lhes subtraída a possibilidade de aprenderem a organizar e a utilizar o conhecimento em relação às questões que os preocupam³⁴¹.

O quarto aspecto, a integração como uma concepção de currículo, pode ser compreendido como um *design* que inter-relaciona os três aspectos anteriores. Trata-se de um esquema, um planeamento que se assemelha aos mapas mentais. Nele, enfatiza-se a eleição de unidades temáticas centradas em determinados problemas, planificadas colaborativamente pelos professores e estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas acadêmicas tradicionais³⁴². É importante enfatizar isto. A integração curricular não prescinde dos saberes sistematizados nas disciplinas escolares, embora os reconfigure dentro de uma abordagem que inclui outros elementos e sujeitos. A figura 19 ilustra um dos *designs* desenvolvidos por James Beane com base em experiências em salas de aula nos Estados Unidos da América.

³⁴⁰ Beane, 2003, p.97.

³⁴¹ Beane, 1997, 21.

³⁴² Beane, 2003, p.108.

Unidade Temática “Vida no Futuro”.

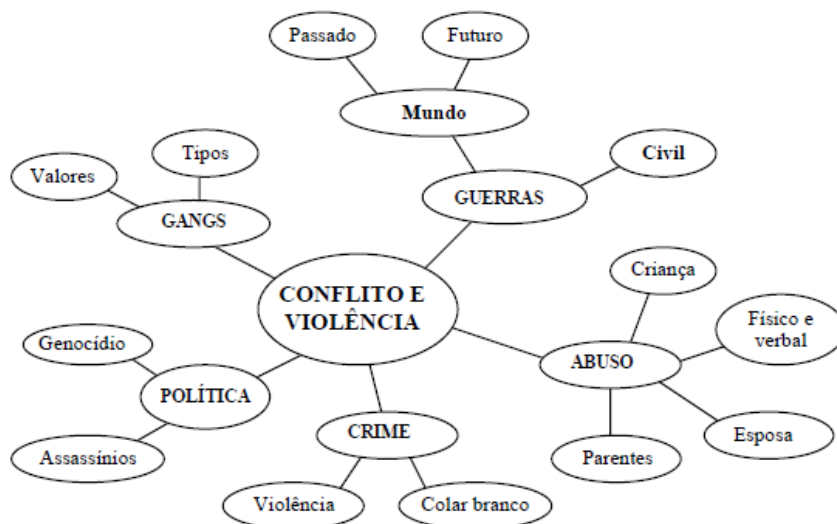


Figura 19. Ilustra os conceitos, questões e atividades que compunham a unidade temática “Vida no futuro”.

A figura revela o tema central – conflito e violência – e os conceitos subjacentes que a unidade tencionava explorar – gangs, política, crime, abuso e guerras. Para cada unidade existia também uma lista de perguntas pertinentes identificadas pelo grupo no processo de planificação, assim como atividades por meio das quais se responderiam as questões. É importante destacar o lugar que as disciplinas ocupam nessa abordagem. A figura 20, abaixo, é uma secção da anterior acrescida de outras representações. O aumento da escala permite perceber outros elementos que compõem o *design*, com destaque para o lugar das disciplinas. Por meio dela se pode perceber a inflexão que essa concepção de integração promove em relação à organização dos saberes escolares. Numa abordagem tradicional, as disciplinas escolares estariam no centro da organização curricular com as temáticas, questões e atividades orbitando em seu redor. Na abordagem integrada, ilustrada na figura 20, porém, as disciplinas passam a ocupar uma posição subsidiária e assessorativa no desenvolvimento curricular.

O lugar das disciplinas na abordagem curricular integrada

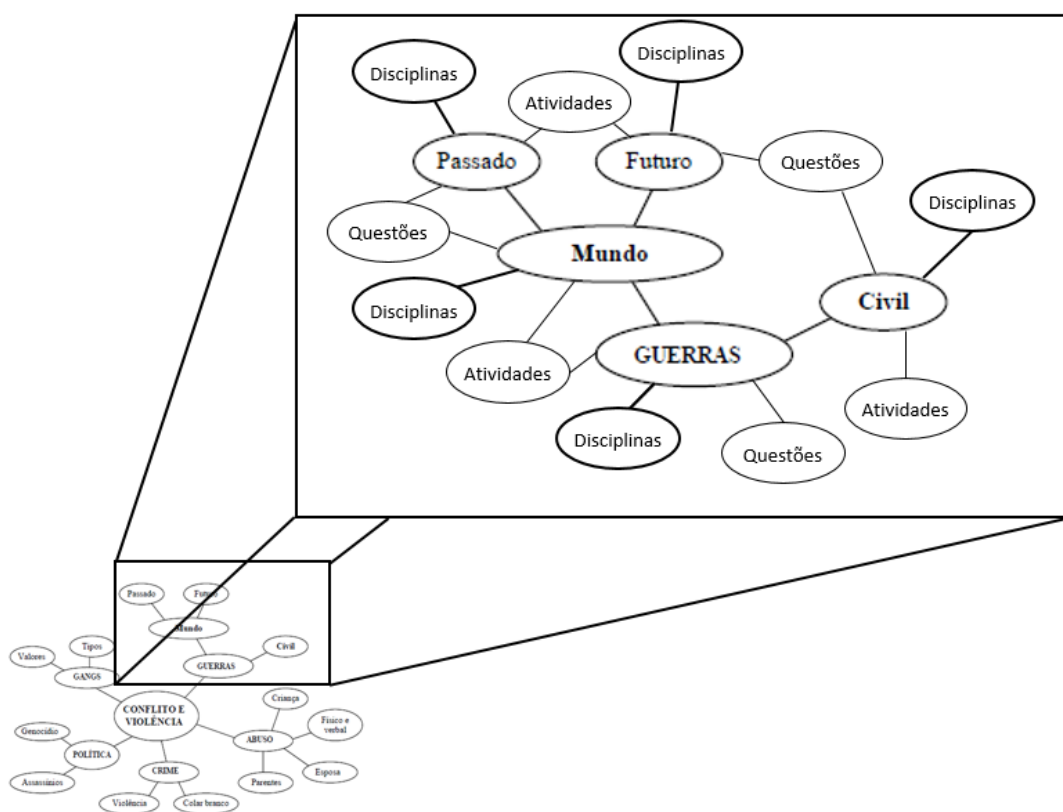


Figura 20. Ilustra o lugar das disciplinas na abordagem curricular integrada.

O que conta como conhecimento, nesta concepção de organização curricular, não está por inteiro nas mãos dos acadêmicos e burocratas. Isso está intimamente ligado ao aspecto da integração social democrática que pressupõem a planificação colaborativa entre professores e alunos. Nesta perspectiva de integração curricular, o conhecimento proveniente das disciplinas passa a ser um dos recursos utilizados na compreensão dos assuntos³⁴³. As disciplinas são reposicionadas no contexto de temas, questões e atividades planejados democraticamente³⁴⁴. Conforme explica James Beane,

Mesmo que o ensino e a aprendizagem se dirijam para o que parece ser a instrução baseada nas disciplinas, estes são sempre feitos de modo explícito dentro de um contexto temático e pela razão que o impulsiona. É aqui que o conhecimento ganha vida, é aqui que tem significado e é aqui que é, provavelmente, melhor “aprendido”.³⁴⁵

³⁴³ Beane, 1997, p.57.

³⁴⁴ Ibid, p.58.

³⁴⁵ Beane, 2003, p.106.

Em comparação com essa concepção de integração curricular, as demais perspectivas, inclusive a do eficientismo social, são mais restritas. Podem-se apontar duas razões para isso. Em primeiro lugar, porque elas não consideram todos os aspectos ou propósitos dessa tradição. Invariavelmente, essas perspectivas estão mais focadas no aperfeiçoamento da aprendizagem individual de conteúdos específicos associados ou a demandas do mercado de trabalho ou aos saberes de referência específicos de cada disciplina. A integração curricular é vista como um conjunto de técnicas e estratégias, e não como parte de uma filosofia educacional progressiva³⁴⁶. Questões e assuntos substantivos, como conflitos, meio ambiente ou futuro, conseqüentemente, são marginalizados ou mesmo ignorados³⁴⁷. O aspecto da integração do conhecimento é restringido. Uma das razões para isso está ligada à desconsideração do propósito social democrático da integração curricular. Nas perspectivas mais restritas, os temas, questões e atividades já estão vinculados, a planificação é dada hierarquicamente seja em função de demandas socioeconômicas, seja de demandas acadêmicas.

Essas perspectivas são mais restritas, em segundo lugar, devido ao *design* curricular e ao papel que atribuem às disciplinas. Como se explicou anteriormente, na concepção mais ampla de integração educacional, as disciplinas não são eliminadas. Cada uma delas oferece uma lente para ver o mundo – um conjunto especializado de técnicas ou processos para interpretar ou explicar vários fenômenos³⁴⁸. Seu papel, contudo, é reconfigurado. Elas passam a desempenhar uma função subsidiária e assessorativa no desenvolvimento curricular. Passam a ser pautadas e não mais são a pauta do currículo. Pelo menos, não exclusivamente. Como explica James Beane,

Dito de outro modo, a questão não é se as disciplinas são úteis, mas como podem ser adequadamente trazidas para a vida dos estudantes. E mais do que isso, elas incluem tudo o que é conhecido ou que pode ser útil na busca de significado social e individual?³⁴⁹

É em função desse duplo reconhecimento – a utilidade e as limitações das disciplinas – que no *design* curricular, como ilustra a figura 20, as disciplinas são transportadas para a órbita dos temas e questões. Não se trata, contudo, apenas de um esquema. Há uma concepção filosófica que lhe é subjacente, mas que se materializa no

³⁴⁶ Beane, 1997, p.48.

³⁴⁷ Ibid., p.48.

³⁴⁸ Ibid., p.52.

³⁴⁹ Ibid., p.52 (tradução nossa).

propósito da integração social democrática, na integração de experiências e na integração do conhecimento. A figura 21 ilustra como são concebidos o *design* curricular e o papel das disciplinas em perspectivas de integração mais restritas. Nele, pode perceber-se que as distinções disciplinares são mantidas e a integração se resume a uma aproximação por meio do estabelecimento de um tema mais ou menos unificador. A epistemologia é alterada, o lugar não.

O design curricular das perspectivas mais restritas de integração curricular

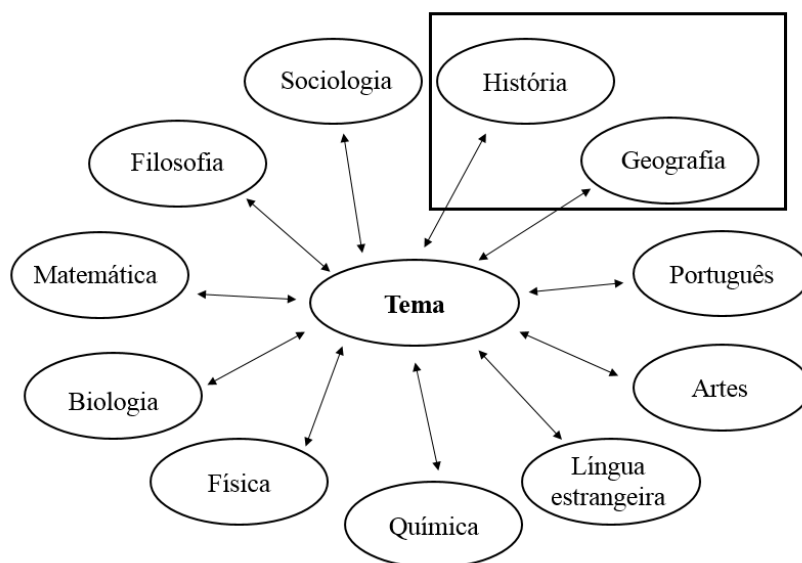


Figura 21. Ilustra o design curricular das perspectivas mais restritas de integração curricular

Trata-se de um arranjo curricular que, por vincular a epistemologia disciplinar de um ponto lhe é externo, também antagoniza a abordagem tradicional dos saberes escolares na qual a dinâmica do conhecimento ocorre exclusivamente em função dos saberes de referência específicos de cada disciplina. Os constrangimentos externos, contudo, implicam numa reconfiguração mínima do papel desempenhado e do espaço ocupado pelas disciplinas escolares no projeto educativo. Invariavelmente, o planejamento que resulta nesse *design* se realiza pelo reconhecimento das possíveis compatibilidades entre as disciplinas. “Um tema é então identificado (muitas vezes, dentro de um ou outro assunto disciplinar) e abordado através da pergunta: ‘o que cada disciplina pode contribuir para o tema’”³⁵⁰.

O destaque dado na figura 21 identifica outra possibilidade de arranjo curricular retoricamente embasada na ideia da integração. Trata-se de tentativa de remontar os

³⁵⁰ Beane, 1997, p.23.

fragmentos das disciplinas por meio da criação de áreas temáticas. James Beane cita a criação da área de estudos sociais para englobar História e a Geografia e da área de linguagem, a qual englobaria as línguas vernaculares e as artes³⁵¹. Convém destacar, porém, que a lógica e a dinâmica do desenvolvimento curricular em qualquer destes arranjos continuam fundadas, em grande medida, no interior das disciplinas. O propósito social democrático da integração é ignorado. A integração de experiências, também. Incorpora-se de maneira muito deturpada apenas a ideia da integração do conhecimento, verificada pela busca por aproximação junto a outros saberes não cristalizados no interior de cada disciplina. Por isso, James Beane recusa a aplicação do conceito de integração curricular para esses arranjos, preferindo a utilização de abordagem multidisciplinar ou interdisciplinar, a depender do caso³⁵².

Esse é o quadro contextual mais amplo com o qual dialoga a Legislação educacional brasileira ao incorporar a ideia de integração curricular. São estas perspectivas de integração curricular que, enquanto domínios de referência, dão sentido às afirmações sobre a organização dos saberes escolares para além do que é explicitamente reconhecido na própria legislação. Ao reanalisar as afirmações legais indicadas nesta seção, percebeu-se que algumas delas constituem argumento comum a todos os arranjos curriculares ancorados na ideia de integração curricular, razão pela qual não contribuem para distinção de qual domínio de referência foi predominante. Esse é o caso da oposição à fragmentação e ao isolamento dos saberes escolares no escopo das disciplinas e também da afirmação sobre a falta de significado desses saberes para os estudantes.

À exceção dessas afirmações “neutras”, verifica-se que são as perspectivas denominadas de restritas que estão subjacentes ao conjunto de afirmações sobre a organização dos saberes escolares. Isso não significa a exclusão das referências informadas pela perspectiva mais ampla de integração curricular. Os sentidos que esta ideia carrega só podem ser plenamente apreendidos considerando-se tais perspectivas conjuntamente. Três tipos de argumentos podem ser apresentados para embasar esta conclusão. O primeiro deles tem a ver com a trajetória percorrida pelo conceito de integração curricular. Como se demonstrou anteriormente, as bases teóricas da perspectiva mais ampla de integração curricular foram desenvolvidas entre o final do século XIX e o início do século XX.

³⁵¹ Beane, 1997, p.23.

³⁵² Ibid., p.23.

Apesar da ideia de integração ter se tornado assunto consideravelmente discutido e experienciado no decorrer da década de 1930, foi somente a partir dos trabalhos Thomas Hopkins, um professor do *Teacher College*, da Universidade de Columbia, e um especialista em currículo da *Lincoln School*, que a sistematização e divulgação da base teórica desenvolvida anteriormente ganhou força e visibilidade³⁵³. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, porém, o conceito de integração curricular juntamente com outras abordagens curriculares progressistas passou a ser atacado e, finalmente, excluído dos círculos acadêmico e educacional. As acusações mais típicas eram de que a educação progressista era trabalho de comunistas e a causa da delinquência juvenil³⁵⁴.

Foi somente na década de 1980, em função de um conjunto de fatores já discriminados, que se verificou a renovação do interesse pela ideia de integração curricular. O contexto e as referências que pautaram a apropriação do conceito, contudo, promoveram releituras que, de maneira geral, ignoraram a tradição teórica que havia conformado o conceito de integração no início do século XX. Conforme reconhece James Beane, apesar de alguns pesquisadores publicarem trabalhos sobre essa fundamentação teórica e outros sobre a história do conceito, não houve repercussão nas escolas nem em programas educacionais³⁵⁵. O fato da legislação educacional brasileira ser fruto de uma reforma educacional que tomou lugar nesse mesmo contexto é um indício de que seu domínio de referência se deu nas perspectivas mais restritas do conceito de integração curricular.

Outro indício é a coerência, apontada no capítulo 2, entre afirmações da Legislação educacional brasileira e relatórios capitaneados pelos organismos internacionais. A presença de documentos patrocinados por essas agências nas referências da Legislação também converge para esse entendimento. Os principais argumentos em favor dessa referência, porém, são as afirmações presentes na própria Legislação. As razões apontadas para que as demais perspectivas de integração curricular sejam mais restritas que a tradição teórica desenvolvida no início do século XX se materializam nas várias afirmações analisadas nesta seção. Incluem-se entre elas especificamente: as

³⁵³ Beane, 1997, p.39-40.

³⁵⁴ *Ibid.*, p.43.

³⁵⁵ *Ibid.*, p.49.

afirmações sobre a organização das disciplinas por áreas de conhecimento³⁵⁶, a remissão apenas aos professores no que tange ao planejamento curricular³⁵⁷, o reconhecimento das disciplinas como espaço privilegiado para o aprofundamento conceitual³⁵⁸ e o design curricular constituído em função das vinculações dadas estabelecidas pela legislação específica (figura 18).

Perspectivas restritas, porém, é uma expressão plural que inclui uma grande variedade de abordagens, arranjos e ênfases curriculares. Fazem parte dessa variedade os efficientistas sociais, movimento que defende um currículo científico explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Para este grupo, cuja preocupação consistia em adequar a educação aos parâmetros da sociedade industrial, a ênfase recaía sobre a integração entre os conhecimentos propedêutico e vocacional e sua aplicação em contextos práticos. Tais ideias, como se demonstrou no capítulo 2, constituem algumas das afirmações estruturantes da discussão educacional capitaneada pelos organismos internacionais através de relatórios e documentos patrocinados por agências como a UNESCO.

Essa constatação, por um lado, corrobora a influência destes organismos na definição das políticas educacionais no Brasil. Há que se considerar, por outro lado, que essa ênfase do efficientismo social constitui apenas uma das perspectivas mais restritas de integração curricular. O fato da perspectiva mais ampla de integração curricular não ser preponderante na composição da legislação educacional não significa que a referenciação do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares tenha se dado de maneira exclusivista a partir da influência dos organismos internacionais. Também não significa que referências do movimento progressista não tenham sido incorporadas. A especificação desse aspecto da dialogia dessas afirmações não se estabelece por meio das discussões sobre o conceito de integração curricular. É preciso avançar sobre outros conceitos, os quais serão analisados nas seções a seguir.

Por ora, é suficiente retomar como as afirmações relativas sobre a organização dos saberes escolares vinculam o discurso legal sobre a conformação desses saberes. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância das disciplinas como espaço privilegiado de sistematização desses saberes, verifica-se um encaminhamento no sentido

³⁵⁶ BRASIL, 2012, Art. 8º, Caput, Incisos I, II, III e IV; BRASIL, 2012, Art. 9º, Parágrafo Único, Inciso IV; BRASIL, 2011, p.47; BRASIL, 2013a, p.15; BRASIL, 2011, p.46; BRASIL, 2000a, 21; BRASIL, 2011, p.42.

³⁵⁷ BRASIL, 2012, Art. 8º, Parágrafo 2º.

³⁵⁸ BRASIL, 2011, p.43-44.

da busca por articulações a saberes de referência específicos de outras disciplinas, entre outros saberes. A definição de que a organização do currículo deva se dar em torno de áreas de conhecimento se estrutura basicamente sobre dois conceitos, a saber, transversalidade e integração curricular. Apesar dessa organização sinalizar uma inflexão positiva na produção dos saberes escolares, verificam-se também algumas limitações, principalmente em função da dialogia que envolve o conceito de integração curricular

A expansão da noção de conteúdo disciplinar, a inclusão de demandas sociais no currículo e o redimensionamento do espaço ocupado pelos saberes de referência acadêmicos específicos no escopo de cada disciplina configuram, de modo formal, uma rejeição sistemática da representação tradicional de saber escolar. Não há espaço na legislação para a manutenção de um saber puramente disciplinar cuja lógica e dinâmica sejam pautadas exclusivamente pelas demandas dos saberes acadêmicos de referência específicos de cada disciplina. O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares exige que esses saberes sejam produzidos em articulação a outros cujas fontes são indicadas na própria Legislação. Nisso consiste a sinalização positiva no sentido da inflexão na produção dos saberes escolares. As vinculações estabelecidas pela legislação específica, porém, ao “amarrarem” aspectos da epistemologia dos saberes escolares, acaba por restringir as possibilidades de integração curricular indicadas a partir das afirmações sobre a organização dos saberes escolares.

O mesmo pode ser dito da antinomia estabelecida pela legislação entre o espaço das disciplinas e o espaço da integração³⁵⁹. São aspectos da legislação que, em função dialogia que envolve as diferentes perspectivas de integração curricular, especialmente a tradição fundada a partir dos estudos Dewey e Kilpatrick, evidenciam alguns dos limites da proposta de organização curricular da Legislação educacional brasileira. O principal limite diz respeito a criação de um ambiente democrático em sala de aula. As vinculações acima referidas restringem o espaço de atuação de professores e alunos na planificação curricular. Ao determinar a inclusão de temáticas e conteúdos no escopo das disciplinas, ainda de que maneira transversal, parte significativa do trabalho de planejamento já se encontra realizado. Compromete-se, dessa maneira, o aspecto mais proeminente do conceito de integração curricular, a saber, a integração social democrática.

³⁵⁹ BRASIL, 2011, p.43

4.2. Os princípios pedagógico-metodológicos.

Na análise realizada neste capítulo, tem-se destacado as afirmações que compõem o discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. Os sentidos desse discurso constroem a epistemologia destes saberes ao redimensionarem e ressignificarem, de modo formal, o espaço ocupado e o papel desempenhado pelos saberes de referência específicos de cada disciplina. O recurso à dialogia dessas afirmações, principal procedimento metodológico que se realiza, faz-se no intuito de recompor o contexto ideológico que referencia e consubstancia esse discurso legal, para além do que é explicitamente indicado no escopo da Legislação.

Como se demonstrou na seção anterior, parte dos constrangimentos que incidem sobre a conformação dos saberes escolares é constituída por afirmações relativas à sua organização. Exige-se que estes saberes sejam produzidos não apenas em função das demandas oriundas dos saberes acadêmicos, mas de maneira integrada a outros saberes reconhecidos e/ou informados pela própria Legislação. A Norma, dessa maneira, apresenta-se não apenas como um conjunto de exigências que responsabilizam os sujeitos pelo seu atendimento. O *corpus* documental que constitui a Legislação educacional também possui um viés pedagógico formalmente assumido³⁶⁰. Isso significa que a Legislação instrui a consecução de suas próprias demandas.

No que tange à implementação da concepção curricular nela assumida, tais instruções se consubstanciam na assunção dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização como elementos metodológicos estruturantes. Tomando-se como parâmetro cronológico o contexto da reforma educacional desencadeada pela LDB, constata-se que a introdução destes conceitos na Legislação se deu inicialmente por ocasião da publicação das primeiras diretrizes curriculares nacionais, especificamente a partir do Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que instituíram as antigas DCN para o Ensino Médio. De acordo com este documento,

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento

³⁶⁰ BRASIL, 2011, p.56; BRASIL, 2012, Art. 2º; BRASIL, 2010a, p.2; _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010b, Art. 2º, Inciso I; BRASIL, 2000a, p.4; BRASIL, 2006c, p.94; BRASIL, 2004a, p.2, 8, 16, 19; BRASIL, 2004b, Art. 2º, Caput.

metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado.³⁶¹

Mesmo com a atualização destes documentos³⁶² através da elaboração das novas DCN para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), estas referências se mantiveram. Como se pode ver a seguir na Resolução CNE/CEB, nº 2/2012, eles são reafirmados de maneira quase idêntica.

Art. 5º **O Ensino Médio** em todas as suas formas de oferta e organização, **baseia-se em:**

[...]

VI - **integração de conhecimentos** gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada **na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;**³⁶³

A mesma orientação se encontra no Capítulo II deste documento que define as formas de organização do ensino médio, especificamente em seu artigo 14. Demanda-se, primeiramente, que as disciplinas não se pautem simplesmente pela acumulação de informações e conhecimentos, mas, sim, pela apropriação de conceitos e categorias básicas de maneira integrada e significativa³⁶⁴. Em seguida, apresenta-se a estratégia de consecução dessa demanda ao afirmar-se que

XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento³⁶⁵.

Como se demonstrou na seção anterior, a transversalidade do conhecimento pode ser entendida como uma possibilidade de integração curricular. Os destaques dados nas citações visam a enfatizar o papel atribuído a estes princípios. Interdisciplinaridade e contextualização são apresentados como instrumentos mediadores da integração de conhecimentos. Não se trata, porém, de afirmações isoladas. Esse entendimento, presente tanto nas antigas quanto nas novas diretrizes, é sistematicamente reafirmado no escopo

³⁶¹ BRASIL, 1998b, Art. 10, Parágrafos 1º e 2º.

³⁶² BRASIL, 2011, p.5.

³⁶³ BRASIL, 2012, Art. 5º, Inciso VI (grifo meu).

³⁶⁴ Ibid., Art. 14, Incisos VIII, IX e X.

³⁶⁵ Ibid., Art. 14, Inciso XIII (grifo meu).

dos documentos que compõem a Legislação educacional vigente para o ensino médio. As mesmas referências estão presentes nas *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*³⁶⁶. O mesmo também se verifica nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, documento publicado em 2006, quando este afirma que

[...] o ensino médio buscará, também, superar a oferta de disciplinas compartimentadas e descontextualizadas de suas realidades sociais e culturais próximas, espacial e temporalmente, não só no interior da área das ciências humanas, como no interior das outras áreas e entre elas. **Apontam-se como princípios estruturadores do currículo a interdisciplinaridade, a contextualização**, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e sua organização, as estratégias didático-pedagógicas.³⁶⁷

A mesma afirmação incipiente sobre o papel a ser desempenhado por estes conceitos é reafirmada na seção de introdução dos PCNEM. Interdisciplinaridade e contextualização são apresentados como mecanismos de superação de um certo tipo de ensino e, conseqüentemente, de um dado saber vistos como obsoletos. De acordo com este documento,

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.³⁶⁸

Esta e as demais citações realizadas até aqui, pinçadas do escopo da Legislação, demonstram uma persistência legal em torno dos conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização, a despeito dos documentos que a compõem não constituírem um conjunto homogêneo sob vários pontos de vista, como o político-partidário, por exemplo. Uma parte dos documentos considerados foi produzida no contexto político dos governos FHC. Outra parte, durante os governos Lula e Dilma. E a lei 13.415/2017, durante o governo Temer. Enquanto fontes, porém, esses documentos indicam a existência de um certo consenso institucional em torno desses conceitos, a saber, de que eles constituem

³⁶⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002a, p.21-22.

³⁶⁷ BRASIL, 2006c, p.67 (grifo meu).

³⁶⁸ BRASIL, 2000a, p.4.

princípios pedagógicos e metodológicos por meio dos quais a concepção de currículo integrado assumida na Legislação poderá vir a ter existência material. Esse, inclusive, é o aspecto mais recorrente nos documentos.

Isto fica ainda mais evidente quando se consideram, isoladamente, as afirmações relacionadas ao conceito de interdisciplinaridade. No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que embasa as atuais DCN para o Ensino Médio, afirma-se que

Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos.³⁶⁹

No Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que embasa as DCN Gerais para a Educação Básica, verifica-se o mesmo encaminhamento.

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento.³⁷⁰

E ainda:

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários.³⁷¹

A interdisciplinaridade é recorrentemente definida por sua ligação à transversalidade do conhecimento e ao projeto de integração assumido na Legislação. Apenas duas afirmações trazem uma definição mais específica dos elementos em função dos quais ela se constitui. A primeira afirmação se encontra nas bases teóricas dos PCNEM. Neles se afirma que

[...] a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois

³⁶⁹ BRASIL, 2011, p.44.

³⁷⁰ BRASIL, 2010a, p.24.

³⁷¹ Ibid., p.24.

até mesmo essa “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.³⁷²

A interdisciplinaridade para constituir-se pressupõe o reconhecimento de uma base integradora³⁷³, isto é, de elementos epistemológicos por meios dos quais a aproximação entre as disciplinas possa ser operacionalizada. É em função dessa base referencial que se pode julgar, legal ou filosoficamente, uma prática como interdisciplinar ou não. A citação acima caracteriza essa base. Porém, ao fazê-lo de maneira tão ampla, só permite distinguir a interdisciplinaridade de uma prática em particular, a saber, a prática disciplinar tradicional fundada exclusivamente nos saberes acadêmicos de referência. Esse, por sinal, é o principal sentido que o conceito de interdisciplinaridade agrega ao discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. A interdisciplinaridade se define por uma relação de alteridade cuja referência é essa prática tradicional. Há que se considerar, entretanto, a segunda definição, mais recente, dada pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Ela restringe essa base referencial do conceito de interdisciplinaridade. De acordo com este documento,

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos.³⁷⁴

Isso não significa, entretanto, uma alteração do sentido incorporado pelo discurso legal, em razão da Legislação reconhecer outras abordagens possíveis. A restrição do conceito de interdisciplinaridade é compensada pelo reconhecimento de outros. Na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as atuais DCN para o Ensino Médio, afirma-se que

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade **ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.**³⁷⁵

³⁷² BRASIL, 2000a, p.75-76.

³⁷³ Ibid., p.76.

³⁷⁴ BRASIL, 2010a, p.23

³⁷⁵ BRASIL, 2012, Art. 8º, Parágrafo 1º (grifo meu).

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, estas “outras formas de interação e articulação” são explicitamente identificadas.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

III - escolha da abordagem didático-pedagógica **disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar** pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;³⁷⁶

Na explicação dada, abaixo, pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 há, inclusive, o reconhecimento das implicações que a opção por uma dessas abordagens pode provocar, podendo-se perceber também pelo destaque dado nessa citação, a inclusão de outra abordagem metodológica, a multidisciplinaridade.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.³⁷⁷

A incorporação destes conceitos pela Legislação, importa destacar, está diretamente relacionada à discussão educacional acadêmica desenvolvida no livro “Educação e transdisciplinaridade”, obra organizada por Basarab Nicolescu. As definições dadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 a cada um destes conceitos são fragmentos dessa discussão. De acordo com o parecer,

³⁷⁶ BRASIL, 2010b, Art. 13, Parágrafo 3º, Inciso III (grifo meu).

³⁷⁷ BRASIL, 2010a, p.23.

“[...] a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela”³⁷⁸.

Quando comparada com a discussão da obra organizada por Nicolescu, verifica-se que foram excluídos do enunciado dois argumentos utilizados para explicar essa abordagem. O primeiro é o exemplo de um quadro de Giotto, o qual pode ser estudado pela ótica da História da arte, “em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria”. O segundo argumento é o exemplo da filosofia marxista que pode ser estudado pela Filosofia, conjugando-se com contribuições “da física, da economia, da psicanálise ou da literatura”. Nos dois casos, têm-se uma disciplina se apropriando de modos de ver de outras disciplinas com o intuito de enriquecer a análise do objeto. O parecer, contudo, fragmenta o enunciado, ignorando essa argumentação e incorporando apenas as afirmações inicial e final.

O caso da interdisciplinaridade, porém, é o mais esclarecedor e consequente. O parecer se limita a afirmar que a “interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra”³⁷⁹. Essa é uma afirmação inicial na discussão desenvolvida por Nicolescu sobre esse conceito. Ignora-se a argumentação que distingue três tipos de transferência. De acordo com Nicolescu,

Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática.³⁸⁰

Dentro dessa argumentação, a transdisciplinaridade consiste no terceiro nível da interdisciplinaridade, no qual a transferência de métodos é tão intensa que promove o

³⁷⁸ BRASIL, 2010a, p.23.

³⁷⁹ Ibid., p.23.

³⁸⁰ NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000, p.11.

surgimento de novas disciplinas. Conforme explica Olga Pombo, existiriam três tipos: as ciências de fronteira, as interdisciplinas e as interciências. A bioquímica e a biofísica, por exemplo, seriam classificadas como ciências de fronteira por nascerem nas fronteiras entre duas disciplinas tradicionais. Aquelas que nascem da confluência entre ciências puras e ciências aplicadas seriam as interdisciplinas. O principal exemplo é o da engenharia genética que congrega duas áreas – a engenharia e a genética – cuja mistura era impensável há 60 a 70 anos.

Finalmente há quem considere a existência de interciências que seriam conjuntos disciplinares onde não há uma ciência que nasça nas fronteiras de duas disciplinas fundamentais (ciências de fronteira) ou que resulte do cruzamento de ciências puras e aplicadas (interdisciplinas) mas que se ligam, de forma descentrada, assimétrica, irregular. O melhor exemplo é o das ciências cognitivas. Elas não são especialmente a psicologia e a neurocirurgia, são as neurociências, são a filosofia, são a matemática, são as ciências da computação³⁸¹. Esse aspecto, entretanto, é ignorado no parecer. Não há nenhuma remissão aos níveis de interdisciplinaridade nem à transdisciplinaridade enquanto abordagem desencadeadora do surgimento de novas disciplinas. Enfatiza-se apenas que a transdisciplinaridade “busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte”³⁸².

Parte considerável dos sentidos desse conceito se perde devido à fragmentação de seus enunciados. O principal deles é a ênfase na transdisciplinaridade. Na discussão desenvolvida por Nicolescu, argumenta-se que esta é a abordagem mais premente em razão tanto do “crescimento sem precedente dos conhecimentos em nossa época” quanto da complexidade decorrente da proliferação disciplinar. A transdisciplinaridade é, segundo o autor, a abordagem que permite a percepção e a análise desse conhecimento acumulado em seu aspecto mais global e integrado³⁸³. Há ainda três outros aspectos da discussão desenvolvida por Nicolescu que a documentação ignora: o aspecto histórico, o aspecto metodológico e o aspecto do contexto acadêmico.

O aspecto histórico diz respeito ao desenvolvimento da teoria quântica por “Planck, Bohr, Einstein, Pauli, Heisenberg, Dirac, Schrödinger, Born, de Broglie e alguns

³⁸¹ POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. In: **Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação**, Porto Alegre: Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul, jun., 2004, p.12.

³⁸² BRASIL, 2010a, p.23.

³⁸³ Nicolescu, 2000, p.9.

outros”³⁸⁴. O aumento da escala de observação proporcionado pelo aperfeiçoamento tecnológico, de acordo com Nicolescu, proveu as bases para vários descobrimentos a partir do início do século XX. A descoberta feita por Plank em 1900 de que a energia possui uma estrutura discreta e descontínua – o *quantum* –, por exemplo, foi o ponto de partida para uma série de experimentações e interpretações que vieram a revolucionar toda a Física e mudar profundamente nossa visão de mundo³⁸⁵. Vários pressupostos científicos passaram, então, a ser problematizados.

O aspecto metodológico da transdisciplinaridade decorre dessa problematização. Na base da afirmação incorporada pela Legislação, de que a transdisciplinaridade “busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte”³⁸⁶, por exemplo, está o pressuposto metodológico de que a causalidade local – disciplinar e focada em um único objeto ou aspecto dele, isto seria a “parte” – não é a única explicação para os fenômenos analisados. Na escala de observação quântica, os objetos nunca estão plenamente separados uns dos outros, mas ficam em constante interação. Isto faz com que a focalização promovida pelas disciplinas constitua não apenas uma redução, mas possivelmente, uma interpretação equivocada do objeto. De acordo com Nicolescu,

Um novo conceito adentrava assim na física: a não-separabilidade. Em nosso mundo habitual, macrofísico, se dois objetos interagem num momento dado e em seguida se afastam, eles interagem, evidentemente, cada vez menos. Pensemos em dois amantes obrigados a se separar, um numa galáxia e outro noutra. Normalmente, seu amor tende a diminuir e acaba por desaparecer. No mundo quântico as coisas acontecem de maneira diferente. As entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento. Isto parece contrário a nossas leis macrofísicas.³⁸⁷

O conceito da não-separabilidade tem a ver com a existência de um novo tipo de causalidade para os fenômenos: a causalidade global concernente ao sistema de todas as entidades físicas tomadas em conjunto³⁸⁸. Nessas diferentes causalidades Nicolescu identifica um dos pilares metodológicos da transdisciplinaridade, a saber, os níveis de Realidade.

³⁸⁴ Nicolescu, 2000, p.14.

³⁸⁵ Ibid., p.14.

³⁸⁶ BRASIL, 2010a, p.23.

³⁸⁷ Nicolescu, 2000, p.15.

³⁸⁸ Ibid., p.15.

Deve-se entender por nível de Realidade um conjunto de sistemas invariável sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de Realidade são diferentes se, passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade). Ninguém conseguiu encontrar um formalismo matemático que permita a passagem rigorosa de um mundo ao outro.³⁸⁹

As disciplinas tradicionalmente estabelecidas, segundo Nicolescu, fariam parte do nível macrofísico da Realidade. Elas seriam, dessa maneira, inerentemente incapazes de explicar o aspecto global dos fenômenos por estarem sujeitas a um regime epistemológico diferente. É por isso que a busca da “unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte” vai além da mera justaposição disciplinar. Não é qualquer associação entre as disciplinas que, segundo o autor, possibilitaria alcançar o nível mais global, mais quântico dos fenômenos. Somente a interdisciplinaridade em seu grau mais profundo, o grau de geração de novas disciplinas, poderia alcançá-lo.

O contexto institucional em que essa discussão se realiza também é ignorado. O conceito de transdisciplinaridade constitui uma demanda acadêmica por uma abordagem que permita alcançar aquilo que as pesquisas científicas não têm conseguido. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são concepções de abordagens acadêmicas ligadas à produção do conhecimento científico. Nenhuma remissão, contudo, é feita a esse aspecto quando da incorporação destes conceitos pela Legislação educacional, a qual normatiza não a produção acadêmica, mas a produção escolar cuja lógica é radicalmente diferente. Como se viu, também, trata-se de uma teorização que se embasa em observações realizadas no campo da Física, mas que são expandidas para os demais campos acadêmicos, desconsiderando-se as especificidades e a natureza dos mesmos. Isso fica evidente nas palavras deste autor, ao destacar a importância do pressuposto dos níveis de realidade, como se pode ver abaixo.

O surgimento de pelo menos dois níveis de Realidade diferentes no estudo dos sistemas naturais é um acontecimento de capital importância na história do conhecimento. Ele pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora.³⁹⁰

³⁸⁹ Nicolescu, 2000, p.18.

³⁹⁰ Ibid., p.18-19.

O objetivo desta seção, entretanto, não é criticar a ênfase ou a argumentação em favor da transdisciplinaridade. Na verdade, a remissão a estes aspectos da discussão desenvolvida por Bassarab Nicolescu cumpre a função de demonstrar como os enunciados em torno desse conceito são fragmentados por ocasião de sua incorporação à Legislação educacional vigente para o ensino médio. Ao serem transpostos para contexto da Legislação, contudo, verifica-se não apenas uma fragmentação. Não ocorre somente uma exclusão de argumentos, mas a ressignificação dos conceitos. A ênfase na transdisciplinaridade, por exemplo, é retirada, passando-se a tê-la como uma dentre outras abordagens possíveis. Na Legislação, a ênfase recai sobre a interdisciplinaridade. O sentido destas abordagens também muda. Não mais se trata da produção de conhecimento científico, mas da produção de saberes escolares pautados numa concepção de currículo integrado mediada pelo reconhecimento da transversalidade do conhecimento, bem como por sua implementação. É em vista disso que o conceito de interdisciplinaridade reforça os constrangimentos legais impostos à produção dos saberes escolares.

A explicação para essa ressignificação conceitual é dada por dois fatores. O primeiro deles consiste na própria natureza dos documentos que compõem a Legislação. Trata-se de documentos não-científicos produzidos para atender a uma demanda normativa. Embora se baseiem na autoridade científica, como se viu, caracterizam-se, principalmente, por serem comunicações de ordem geral efetuadas num contexto prático, qual seja, o de traduzirem-se em orientações “aos sujeitos que dão vida ao currículo e à escola”³⁹¹. Nesse processo de tradução, as definições retiradas de outros contextos de produção são modificadas. Conforme explica Israel Scheffler,

Quando tais definições, entretanto, são extraídas do contexto de uma atividade profissional de pesquisa e são incorporadas em afirmações endereçadas ao público ou a professores ou profissionais de outras áreas, muitas vezes num meio institucional, deverão ser julgadas, nesse papel, da mesma maneira como são julgadas outras definições que se encontram em posição idêntica.³⁹²

A fragmentação da discussão desenvolvida por Basabarab Nicolescu, demonstrada acima, nesse sentido, é resultado natural da transferência dos conceitos nela

³⁹¹ BRASIL, 2010a, p.2.

³⁹² SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974, p.21-22.

conformados para o contexto normativo dos documentos que compõem a Legislação. Como se viu, porém, essa transferência não apenas simplifica ou sumariza os conceitos. Verifica-se também que eles assumem novos sentidos, evidenciando-se, assim, a existência de outros domínios de referência com os quais a Legislação dialoga. O segundo fator que explica essa ressignificação foi a desconsideração dos diferentes contextos históricos nos quais o conceito foi acionado, a ausência de reflexão mais fina sobre as especificidades das problemáticas relacionadas aos diferentes níveis educacionais, a universidade e a escola. De acordo com Moacir Gadotti, o trampolim para o desenvolvimento do conceito de interdisciplinaridade foi reconhecimento da fragmentação do conhecimento. Segundo este autor,

A interdisciplinaridade, como questão gnosiológica, surgiu no final do século passado, pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam-se dividido em muitos ramos e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade.

A fragmentação representava uma questão essencial para o próprio progresso científico. Tratava-se de entender melhor a relação entre "o todo e as partes"³⁹³

Na base do discurso da interdisciplinaridade, como explica Gadotti, está o reconhecimento dos limites do conhecimento científico para entender questões mais amplas que extrapolam os limites das disciplinas (as partes). O discurso que aciona a interdisciplinaridade como referência surgiu, segundo este autor, no final do século XIX pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação a que o conhecimento científico havia chegado. Era uma questão essencial para o próprio progresso científico³⁹⁴ superar os limites impostos pela especialização do conhecimento. A revolução quântica apresentada por Nicolescu, nesse sentido, insere-se neste contexto, mas não como acontecimento deflagrador da demanda por interdisciplinaridade e, sim, como mais um argumento em seu favor.

Foi somente a partir das iniciativas de pensadores como Gusdorf, na década de 1970, que esse mesmo discurso nascido para dar conta de problemáticas acadêmicas

³⁹³ GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: atitude e método. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**. Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/24693043/1074035478/name/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017, p.1.

³⁹⁴ Ibid., p.1.

passou a ser apropriado como estratégia de enfrentamento das problemáticas da educação básica, como se elas fossem o reflexo das que preocupavam a Academia. Os problemas da educação básica, contudo, não eram os mesmos da educação superior. Se neste nível, o que se buscava era um avanço em relação aos limites a que a disciplinarização tinha chegado, naquele nível, a questão que se colocava (ainda é uma questão latente) era a readequação disciplinar aos novos tempos e aos públicos que tinham adentrado às escolas. De acordo com Marcele Torres e Marcia Ferreira,

[...] com a ampliação da educação brasileira ocorrida a partir da segunda metade desse século, outra parcela da população, antes à margem do processo de escolarização, passou a frequentar os bancos escolares, aspecto que provocou uma significativa mudança no perfil dos alunos, produzindo uma heterogeneidade antes inexistente nas instituições de ensino. Estas, portanto, deixaram de ser exclusivamente frequentadas pelos filhos da elite dirigente do país e foram se transformando em um espaço de formação de outros setores da sociedade³⁹⁵.

Conforme explica Yves Chevallard³⁹⁶, esse é um dos fatores da obsolescência dos saberes escolares. Trata-se da obsolescência interna, que ocorre quando os saberes deixam de atender às demandas dos principais sujeitos da educação, sejam professores sejam alunos. A heterogeneidade que se constituiu em função da entrada das massas na escola criou um descompasso que motivou a renovação dos saberes escolares. Foi neste contexto que o conceito de interdisciplinaridade passou a ser assumido pela Legislação. Aquele momento, porém, a ênfase recaía sobre o plano da prática pedagógica mais do que sobre o plano epistemológico propriamente dito³⁹⁷. Compreendia-se o conceito em seu sentido amplo, como interdisciplina. De acordo com Ivani Fazenda, interdisciplinar é

Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa.³⁹⁸

³⁹⁵ TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria. et al. (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014, p.82.

³⁹⁶ CHEVALLARD, Yves. **La transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber ensenado. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2000, p.30.

³⁹⁷ Moreira, 2000, p.120.

³⁹⁸ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p.54.

Foi exatamente essa a concepção incorporada pela Legislação aquele momento, como comprova a definição dos PCNEM, analisada anteriormente. A introdução de uma definição mais específica centrada no aspecto epistemológico (Parecer CNE/CEB nº 7/2010), entretanto, não significou uma mudança de sentido. A ênfase continua sendo a prática pedagógica e, conseqüentemente, o saber escolar dela resultante. A questão que se coloca na Legislação em função do conceito de interdisciplinaridade e seus similares multi, pluri e trans é a mesma desde a publicação das primeiras diretrizes. Demanda-se que os saberes escolares não fiquem restritos aos limites das disciplinas e aos saberes acadêmicos que lhes servem de referência, mas que busquem interações, quaisquer que sejam elas, até mesmo uma “interdisciplinaridade singela”³⁹⁹.

A referência mais significativa no sentido dessa articulação dos saberes escolares, contudo, decorre de outro conceito, a saber, a contextualização. Sua introdução na Legislação educacional vigente para o ensino médio se deu por ocasião da publicação das primeiras diretrizes curriculares, sendo sistematicamente reafirmada nos documentos que as sucederam. As bases teóricas dos PCNEM, por exemplo, incorporaram integralmente as afirmações sobre contextualização feitas pelas primeiras DCN para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998). Assim como a interdisciplinaridade, trata-se de um princípio pedagógico e metodológico a partir do qual a concepção de integração curricular assumida pela Legislação deve ganhar materialidade, mas não somente.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a contextualização responde a um dos grandes desafios do ensino médio, qual seja, o de garantir uma educação de qualidade para todos por meio do acesso ao conhecimento sistematizado, “tal como ele foi produzido pela Humanidade ao longo dos anos”⁴⁰⁰. Embora estejam interligados, interdisciplinaridade e contextualização informam sentidos epistemológicos distintos. O primeiro conceito se relaciona ao enfrentamento do isolamento e da fragmentação das disciplinas. Como se viu, demanda-se por meio desse conceito o estabelecimento de relações entre os saberes de referência específicos de cada disciplina. O segundo conceito, por sua vez, diz respeito à significância e à efetividade destas disciplinas, isto é, seu aprendizado pelos alunos. Ainda de acordo com este parecer,

³⁹⁹ BRASIL, 2000a, p.75-76

⁴⁰⁰ BRASIL, 2011, p.25.

A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar.⁴⁰¹

A produção de saberes escolares descontextualizados baseados em metodologias “pouco ou nada ativas” seria a principal explicação para que os jovens do ensino médio não vejam nenhuma relação entre estes saberes e suas próprias vidas⁴⁰². Os saberes escolares não são efetivos. Daí advém a assunção da contextualização como um dos eixos estruturadores do currículo do ensino médio⁴⁰³. A nota tônica em relação a esse conceito é a busca por dar significado ao conhecimento escolar⁴⁰⁴, de modo a facilitar sua aprendizagem. Como se pode ver no trecho destacado na citação acima, a ênfase dessa significação incide sobre os conhecimentos científicos, ou seja, sobre os saberes acadêmicos que servem de referência para as disciplinas. Demanda-se que os mesmos sejam relacionados com a vida. Em termos amplos, esse é o contexto em função do qual se promoverá sua significância. De acordo com as *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*,

[...] a contextualização, é entendido como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade [...]. Para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos alunos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social. Dessa forma será possível articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico do processo de conhecimento histórico ao trabalho pedagógico concreto em sala de aula.⁴⁰⁵

Essa é a principal razão para que se identifique nesse conceito um dos constrangimentos legais à epistemologia dos saberes escolares. Sua incorporação à prática pedagógica reconfigura o espaço tradicionalmente ocupado pelos saberes de referência específicos de cada disciplina. Estabelece-se, de um ponto de vista legal, um parâmetro externo em função do qual estes saberes devem ser acionados e articulados.

⁴⁰¹ BRASIL, 2011, p.25

⁴⁰² BRASIL, 2000a, p.79.

⁴⁰³ BRASIL, 2012, Art. 5º, Inciso VI; BRASIL, 2000a, p.75; BRASIL, 2006c, p.69.

⁴⁰⁴ BRASIL, 2000a, p.4.

⁴⁰⁵ BRASIL, 2006c, p.69.

Isso repercute sobre a seleção dos conteúdos⁴⁰⁶. Ao mesmo tempo, porém, em que esses saberes são compelidos a ir para fora de seu próprio escopo em busca de sentido, também se estabelece uma via por meio da qual outros saberes e questões podem ser introduzidos no interior das disciplinas. A definição de problemas e os meios de os abordar deixam de estar limitados ao que é conhecido e considerado relevante no seio das próprias disciplinas. É o que afirmam explicitamente as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. De acordo com ele,

[...] a noção de contextualização deixa de ser ditada por tradições externas e mesmo estranhas aos educandos e passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares.⁴⁰⁷

A noção de conteúdo, como se vê, é alterada, expandida para além do que é informado pelos saberes acadêmicos que servem de referência para as disciplinas. Ultrapassa os conteúdos programáticos ou o currículo a ensinar com seus temas e assuntos tradicionalmente estabelecidos. Ao mesmo tempo, contudo, em que expande a noção de conteúdo também se promove a diminuição da quantidade de assuntos. Conforme este documento,

O subproduto natural dessa opção será a redução drástica dos chamados conteúdos programáticos, que não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos. Afinal, não se deve pretender formar “jovens historiadores”; “jovens geógrafos”; “jovens filósofos”; “jovens sociólogos” etc., na escola de Ensino Médio. Não são essas as finalidades desse segmento de ensino.⁴⁰⁸

A contextualização consiste em uma premissa pedagógica e metodológica que possui profundas repercussões epistemológicas, razão pela qual importa discriminar os

⁴⁰⁶ BRASIL, 2006c, p.85.

⁴⁰⁷ Ibid., p.22.

⁴⁰⁸ Ibid., p.22.

sentidos que esse conceito informa, ou seja, é preciso especificar em que consiste essa “vida”⁴⁰⁹ com a qual os conhecimentos devem ser relacionados. De acordo com os PCNEM,

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. [...] A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania.⁴¹⁰

O sentido mais imediato desse conceito é, portanto, o aluno nas três dimensões que lhe dizem respeito: a pessoal, a social e a cultural. Isso faz com que o conceito de contextualização, mesmo sendo um constrangimento epistemológico, confira um alto grau de discricionariedade no que diz respeito às possibilidades de articulação dos saberes escolares. Essa aparente contradição se constitui devido à especificidade do caráter vinculante assumido pelo conceito na Legislação. Esse aspecto (vinculação) se dá textualmente em forma de afirmações negativas, isto é, afirmações que indicam o que não se quer em termos de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, de saberes escolares. E o que não se quer são saberes escolares fundados unicamente na lógica dos saberes acadêmicos específicos de cada disciplina, os quais resultam em um currículo totalmente sem significado para os estudantes, uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informações e destrezas organizados por disciplinas separadas, as quais servem apenas à memorização para “passar em uma prova”⁴¹¹.

Em relação às afirmações positivas – aquelas que dizem como o saber escolar deve ser produzido –, porém, não existe vinculação, mas discricionariedade. Trata-se apenas, nestes casos, de exemplificações cujo objetivo é esclarecer os sentidos que a materialização do conceito de contextualização encaminha. A figura 22, abaixo, por exemplo, ilustra o significado dado pelos PCNEM para a contextualização no escopo da disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com este documento, o melhor domínio da Língua e seus códigos (Português escolar) se alcança quando este é relacionado com as

⁴⁰⁹ BRASIL, 2011, p.25

⁴¹⁰ BRASIL, 2000a, p.78.

⁴¹¹ Beane, 2003, p.97.

práticas sociais⁴¹². Esse é o constrangimento epistemológico a que se referiu anteriormente.

O significado da contextualização na disciplina de Língua Portuguesa

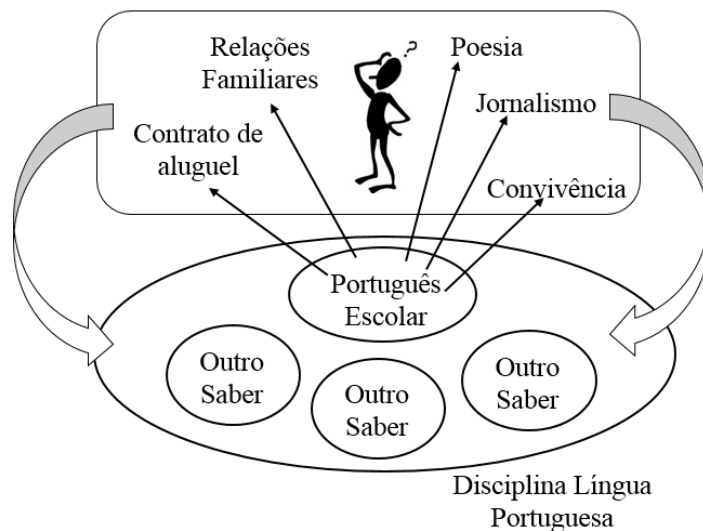


Figura 22. Ilustra o significado da contextualização na disciplina de Língua Portuguesa.

O saber escolar, para responder adequadamente à demanda legal por contextualização, precisa ligar-se a questões, âmbitos e dimensões que não lhe são informadas pelo seu saber acadêmico de referência, mas que estão presentes no universo dos estudantes. Contexto, dessa maneira, não significa apenas a recomposição das trajetórias acadêmicas que trouxeram os conceitos à luz. Não se trata somente, por exemplo, nas Ciências Humanas, de descrever o conjunto de aspectos gerais “que supostamente fazem as vezes de “pano de fundo” ou ‘cenário’ no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição”⁴¹³. Ou, no caso da Matemática, do refazimento das lógicas que trouxeram à tona uma fórmula ou teorema matemáticos, ou ainda uma lei da Física. Contextualização, nesse sentido, não remete o saber escolar apenas para o passado, sua própria historicidade, mas para o presente. A esse respeito, os PCN+ discriminam quatro planos inter-relacionados nos quais a contextualização se materializa.

1. No plano da origem específica desses conhecimentos, já que o aluno aprende a situá-los no sistema conceptual de onde surgiram,

⁴¹² BRASIL, 2000a, p.79.

⁴¹³ Ibid., p.22; BRASIL, 2006c, p.69.

interpretando-os com a perspectiva de seu autor e no contexto em que surgiu esse pensamento.

2. No plano pessoal-biográfico, porque, se de início o aluno se afasta da perspectiva pessoal a fim de examinar o texto com isenção, depois retorna ao seu próprio contexto, ou seja, ele parte de sua vivência para o abstrato e deste retorna, enriquecendo sua experiência pessoal.

3. No entorno sócio-histórico-cultural, pelo qual o aluno consegue “identificar com clareza sua posição; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente [...]”⁴¹⁴.

O quarto plano da contextualização corresponderia ao horizonte da sociedade científico-tecnológica, no qual os saberes escolares podem ser utilizados para entender como as forças produtivas que o compõem

[...] foram plasmadas, que poder possuem e “que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; que impacto produzem nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho”⁴¹⁵.

Não se trata, contudo, apenas de um movimento que parte do interior (das disciplinas e seus saberes) para o exterior (o universo pessoal e sociocultural do aluno). A conexão do saber escolar a estes elementos externos implica a incorporação desses elementos ao próprio currículo (figura 22). E isso contribui para a expansão da noção de conteúdo, a qual deixa de limitar-se ao que é considerado válido pelos saberes acadêmicos de referência. O currículo se abre para o que está em seu entorno em função do conceito de contextualização. O mesmo direcionamento é indicado pela afirmação relativa à disciplina de Biologia. Conforme ilustrado na figura 23, contextualizar o saber da Biologia escolar significa relacioná-lo a questões pessoais como o ciclo menstrual, o uso de drogas, a sexualidade, dietas e alimentação. Como afirmam os PCNEM,

Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também entender como funciona o próprio corpo e que consequências isso tem em decisões pessoais da maior importância tais como fazer dieta, usar drogas, consumir gorduras ou exercer a sexualidade. A adolescente que aprendeu tudo

⁴¹⁴ BRASIL, 2002a, p.50.

⁴¹⁵ Ibid., p.50. O mesmo entendimento é retomado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. v.3, Brasília: MEC, SEB, 2006c.

sobre aparelho reprodutivo mas não entende o que se passa com seu corpo a cada ciclo mensal não aprendeu de modo significativo.⁴¹⁶

O significado da contextualização na disciplina de Biologia

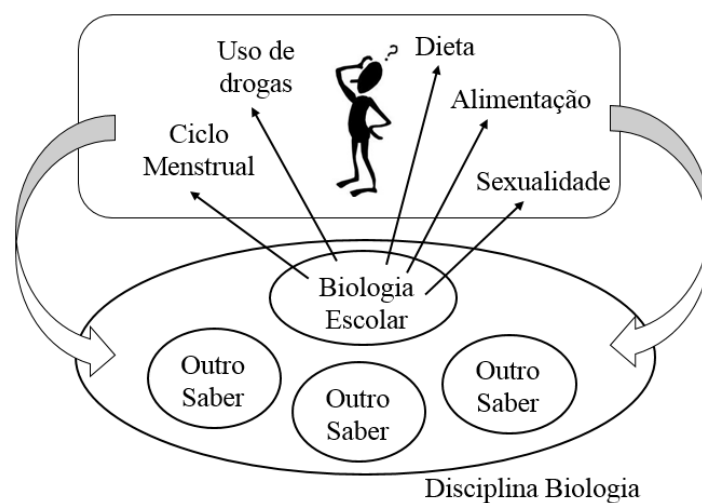


Figura 23. Ilustra o significado da contextualização na disciplina de Biologia.

Outros exemplos também são dados em relação às demais disciplinas. Um jovem se equilibrando numa prancha de surfe, o funcionamento do celular, a relação entre o tamanho de uma sala e a potência em “btus” de um parêlo de ar-condicionado são exemplos de contextos para as Leis da Física; assim como a composição de produtos de higiene pessoal e limpeza, do iogurte, das fibras sintéticas das roupas e os agrotóxicos são para a Química. Todos estes exemplos convergem na busca de um sentido pessoal para os saberes escolares. Essa associação com a vida cotidiana, contudo, não significa a banalização dos saberes escolares ou o espontaneísmo. Não significa também simplesmente exemplificar em que os saberes escolares se aplicam ou que situações eles explicam, mas, sim, mostrar que qualquer conhecimento existe como resposta a necessidades sociais historicamente situadas⁴¹⁷.

Contextualização, porém, também indica outras possibilidades de articulação, especialmente a cidadania e o trabalho, apontados pela LDB. Embora, como se demonstrou no capítulo 1, a “preparação básica para o trabalho” não signifique o aprendizado de uma profissão *stricto sensu*, em função do conceito de contextualização indicar possibilidades de articulação sociais e culturais para os saberes escolares, verifica-

⁴¹⁶ BRASIL, 2000a, p.79.

⁴¹⁷ BRASIL, 2013a, p.16.

se que o sentido histórico do trabalho também se constitui como uma possibilidade de enquadramento desses saberes. De acordo com os PCNEM,

[...] o trabalho é um contexto importante das Ciências Humanas e Sociais, visando a compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do Ensino Médio.

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser tratados de modo a serem, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de Física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas.⁴¹⁸

No que tange à cidadania, sugerem-se principalmente a realização de projetos. Para os conteúdos das Ciências Naturais, são sugeridos um projeto de tratamento de água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de por que as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil. Afirma-se também que objetivo semelhante pode ser alcançado se a eleição do grêmio estudantil for uma oportunidade para conhecer melhor os sistemas políticos, ou para entender como a Matemática traduz a tendência de voto por meio de um gráfico de barras, ou para discutir questões éticas relacionadas à prática eleitoral⁴¹⁹. Em suma, quando se recomenda a contextualização como princípio curricular, não se está estabelecendo uma grade, mas um direcionamento que não se limita às possibilidades sugeridas. O que se pretende é ilustrar em que esse conceito implica de modo a facilitar tanto o entendimento quanto a incorporação dos conhecimentos sistematizados historicamente em cada disciplina⁴²⁰.

Como se pode ver pelas citações realizadas, a maior parte das referências ao conceito de contextualização, principalmente as mais específicas, são tomadas dos PCNEM e dos documentos que com ele dialogam – Os PCN+ e as *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Os documentos mais recentes – as DCN gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e as DCN para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº

⁴¹⁸ BRASIL, 2000a, p.79-80.

⁴¹⁹ Ibid., p.80-81.

⁴²⁰ Ibid., p.82.

2/2010) – limitam-se a enunciar a demanda por contextualização sem dar maiores esclarecimentos dos seus sentidos epistemológicos. Além disso, não se verifica em nenhum momento alguma afirmação que contradiga ou anule o que é afirmado em relação ao conceito nos documentos anteriores. Tendo-se em vista que as bases legais dos PCNEM incorporaram integralmente as afirmações feitas anteriormente nas primeiras DCN para o Ensino Médio, constata-se que os sentidos informados pelo conceito de contextualização têm se mantido desde o início da reforma educacional iniciada na década de 1990, a despeito das mudanças políticas e institucionais ocorridas desde então.

O principal domínio de referência assumido em relação ao conceito de contextualização é o artigo “*Situated Learning in Adult Education*”, de David Stein⁴²¹. Conforme Guiomar Namó de Mello, relatora do parecer que fundamenta as primeiras DCN para o Ensino Médio, documento referido acima, trata-se de “um levantamento do ‘estado da arte’ sobre aprendizagem situada, com inúmeras referências bibliográficas”⁴²². A citação a seguir foi retirada de um artigo publicado pela autora logo após as primeiras DCN para o Ensino Médio. Nele, ela explica a origem do conceito de contextualização com base nessa referência.

Procuramos traçar dois princípios com o objetivo de facilitar às escolas o trabalho de organização de seus currículos. [...]
O segundo princípio vem da educação profissional. Em inglês é conhecido como aprendizagem situada. Em português é chamado de contextualização do conteúdo. A contextualização tem a ver com a motivação, conceito fartamente explorado em pedagogia. Motivar o aluno depende de fazê-lo entender, dar sentido àquilo que aprende.⁴²³

Reconhece-se, explicitamente, que o principal domínio de referência do princípio da contextualização é um conceito oriundo da educação profissional. Esta relação, importa destacar, é um dos argumentos utilizados em favor do entendimento de que os PCNEM conformam um discurso que tem como principal finalidade a inserção social no mundo produtivo⁴²⁴. Mais uma vez, remete-se à influência dos organismos internacionais na formulação das propostas curriculares e à influência das demandas do

⁴²¹ BRASIL, 2000a, p.80, 83.

⁴²² BRASIL, 1998a, p.48.

⁴²³ MELLO, Guiomar Namó de. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**, n.20, p. 163-173, mai./ago., 1999, p.170.

⁴²⁴ LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set., 2002, p.386, 391-392.

mundo produtivo e do capital sobre a educação no Brasil. De acordo com Alice Casimiro Lopes,

O ensino contextualizado vem sendo bem aceito na comunidade educacional, como atestam trabalhos apresentados em recentes congressos da área. Rapidamente, vem se fazendo uma substituição do conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares pelo conceito de contextualização, muitas vezes havendo a suposição de que se trata do mesmo enfoque educacional. Desconsidera-se que a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico. Ainda que esse mundo seja muito diferenciado em relação ao início do século XX, quando foram produzidas as principais teorias da eficiência social, permanece a finalidade de submeter a educação ao mundo produtivo. Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes⁴²⁵.

Contextualização, como aponta a autora, é uma referência acionada dentro de uma discussão relacionada às demandas do mundo produtivo. Robert Berns e Patrícia Erickson afirmam tratar-se de uma prática que objetiva a preparação dos estudantes para uma nova economia em constante mutação⁴²⁶. Em favor dessa referência também se aciona a retórica da sociedade do conhecimento.

Um novo mundo de comunicação rápida, de estruturas de decisão rápidas, atividade internacional, ciberespaço, padrões e demandas de mercado sempre em mudança, computadores incrivelmente sofisticados, e a necessidade de um conhecimento mais elaborado da totalidade do ambiente empresarial caracteriza o mundo para o qual a contextualização e, de fato, toda a educação está preparando os jovens⁴²⁷.

Embora esta mesma crítica reconheça a presença de elementos discursivos distintos daqueles informados a partir dessa influência internacional, sua inclusão é vista como estratégia intencional de legitimação desse e de outros conceitos junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham em sua implementação e análise⁴²⁸. É interessante perceber, entretanto, como essa via de

⁴²⁵ Lopes, 2002, p.395.

⁴²⁶ BERNs, Robert G.; ERICKSON, Patricia M. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. **The Highlight Zone: Research © Work**, n.5, p.1-10, 2001, p.1.

⁴²⁷ Ibid., p.5 (tradução minha).

⁴²⁸ Lopes, 2002, p.389.

argumentação vai de encontro, por exemplo, ao que é indicado pela relatora das primeiras DCN para o Ensino Médio, Guiomar Namó de Mello. De acordo com a autora,

Um dos contextos importantes para fazer isso [contextualização] é o da produção de bens e serviços, isto é, o contexto do trabalho. **Mas não é o único.** O novo aluno do ensino médio precisa, por exemplo, determinar a sua sexualidade e como exercê-la de maneira segura. Ou precisa, também, decidir se faz dieta ou não e como cuida da sua saúde; se fuma ou não; se usa droga. Quer saber como conviver com a família, como lidar com a questão de já estar avançado em relação ao nível escolar de seu pai ou de sua mãe. Deve decidir como buscar seu parceiro ou sua parceira.

Problemas desse tipo, concretamente enfrentados pelos jovens, desenham contextos que dependem das características e exigências da clientela.⁴²⁹

Essa afirmação endossa a análise da documentação no que diz respeito a discricionariedade informada pelo conceito de contextualização. O contexto do trabalho é somente um dos enquadramentos possíveis de serem estabelecidos no processo de produção dos saberes escolares. A ênfase neste e nos demais exemplos de contextos indicados na Legislação, contudo, não é sobre o contexto enquanto finalidade, mas sobre o potencial que eles possuem na incorporação de significado aos saberes escolares, de modo a facilitar sua aprendizagem. Contextualização, nesse sentido, é um *insight*, um esclarecimento, uma percepção. É o que afirma também Marise Ramos, diretora do ensino médio à época da publicação das primeiras DCN para o Ensino Médio e dos PCNEM. Para Ramos, a contextualização foi incorporada no currículo do ensino médio em função da necessidade de atribuir sentido aos conteúdos de ensino “e, assim, contribuir para a aprendizagem significativa”⁴³⁰.

Essas declarações, entretanto, não invalidam a crítica à incorporação desse conceito. Ela é coerente, mas apenas quando se toma como objeto o conjunto de políticas públicas, especialmente a política de avaliação, a qual restringe a discricionariedade apontada pela Legislação ao que é por ela avaliado. Do ponto de vista do objeto considerado nesta dissertação e do aspecto analisado nesta seção, contudo, a crítica não se sustenta. Embora a referenciação do conceito de contextualização seja explicitamente reconhecida como tendo sido feita a partir de um conceito oriundo da educação profissional, isso não significa uma filiação exclusivista, um tipo de transferência

⁴²⁹ Mello, 1999, p.171 (Grifo meu).

⁴³⁰ RAMOS, Marise Nogueira. A contextualização no Currículo de Ensino Médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. **Rev. Ensino Médio**, v.1, n.3, p.9-12, 2003b, p.9.

educacional no qual os mesmos sentidos são verificados nos dois contextos (a educação profissional e a educação geral do ensino médio). A incorporação das afirmações relacionadas ao conceito de aprendizado situado é feita de maneira fragmentária.

Na argumentação desenvolvida por David Stein, contexto é somente um dos elementos que caracterizam o aprendizado situado. Trata-se de um espaço-tempo em que se promove o aprendizado por meio da reflexão sobre a prática, em diálogo com outros aprendentes envolvidos⁴³¹. O conceito é muito mais restrito e específico do que o princípio teórico e metodológico desenhado na Legislação. De acordo com Stein,

Aprender em contexto se refere à construção de um ambiente instrucional sensível às tarefas que os alunos devem completar para ter sucesso na prática. O contexto abrange relações de poder, políticas, prioridades concorrentes, a interação do aluno com valores, normas, cultura, comunidade, organização ou família (Courtney, Speck e Holtorf, 1996). [...] **O contexto não consiste apenas em trazer eventos da vida para a sala de aula, mas reexperimentar eventos de múltiplas perspectivas.** Os alunos estão na experiência em vez de serem externos ao evento (Wilson, 1993). O contexto fornece a configuração para examinar a experiência.⁴³²

O destaque dado na citação remete ao principal pressuposto da Legislação em relação ao conceito de contextualização, a saber, de que os conhecimentos devam ser relacionados com a vida a fim de que seja efetiva a apropriação dos conhecimentos científicos⁴³³. Nesse aspecto, o princípio da contextualização diverge do conceito de contexto da aprendizagem situada. Outro aspecto relevante que mostra como a conformação do conceito de contextualização se afasta dos sentidos da aprendizagem situada diz respeito a sua metodologia. Na argumentação desenvolvida por Stein, o cotidiano é sempre o ponto de partida da prática pedagógica por estar ligado de maneira mais imediata ao estudante. É sempre a partir dele que, pressupõem-se, o conhecimento e as habilidades podem ser aprendidos⁴³⁴.

A Legislação, como se viu, prevê duas outras dimensões – a social e a cultural – que se ligam aos estudantes, mas de maneira mediata ou indireta. Além disso, a aprendizagem situada está sempre relacionada a uma tarefa, a uma situação que simula os desafios do mundo real em sala de aula. A realização dessa tarefa é sempre coletiva,

⁴³¹ STEIN, David. Situated Learning in Adult Education. **ERIC Digest**. n.195, p.1-7, 1998, p.3.

⁴³² *Ibid.*, p.3 (tradução nossa) (grifo meu).

⁴³³ BRASIL, 2011, p.25

⁴³⁴ Stein, 1998, p.1.

nunca individual. A Legislação, por seu turno, não vincula nenhum destes aspectos. O principal fragmento discursivo incorporado a partir do conceito de aprendizagem situada, resta, é a ideia de que a aprendizagem para ser efetiva precisa “relacionar a matéria com as necessidades e preocupações dos alunos”⁴³⁵. Este, contudo, é ponto comum que atravessa as diferentes concepções de contextualização encontradas na literatura especializada⁴³⁶. Na base desta ideia está a crença de que a adequação do currículo aos interesses, expectativas e saberes de base dos alunos constituirá um estímulo para a realização da aprendizagem, isto é, para a apropriação do conhecimento de modo que seja transferível, e transferido, para contextos extra-escola⁴³⁷. Associado a este sentido, está o entendimento de que a contextualização pode constituir uma possibilidade para adequar o currículo definido à nível nacional aos contextos locais em que os saberes escolares são realmente produzidos⁴³⁸.

Um estudo que auxilia na percepção dessa dialogia é o artigo de Preciosa Fernandes, “Sentidos atribuídos ao conceito de contextualização curricular”, no qual ela realiza um *estado da arte* da produção relacionada a esse conceito, entre 2001 e 2010, em Portugal, e em outros países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Brasil, Austrália, França, Espanha, entre outros. De um modo geral, a contextualização consiste numa prática pedagógica que beneficia a relação dos alunos com o saber escolar e com as situações de aprendizagem, dando ênfase ao papel do professor na conformação desse saber⁴³⁹. Trata-se, porém, de uma família diversificada de estratégias que buscam estabelecer relações para a aprendizagem, em função de aplicações concretas em um contexto específico que desperta o interesse do aluno⁴⁴⁰.

A despeito dos vários ângulos em que o conceito é abordado, Fernandes destaca cinco perspectivas ou referências de contextualização desenvolvidas pela literatura internacional: o local, o aluno, a prática pedagógica, a formação para a diversidade e as modificações dos saberes disciplinares. A primeira perspectiva, realizada com base no local, consiste na consideração dos traços culturais, dos hábitos, costumes e saberes do

⁴³⁵ Stein, 1998, p.2.

⁴³⁶ FERNANDES, Preciosa et al. Sentidos atribuídos ao conceito de contextualização curricular. In: **XI congresso internacional galego-portugués de psicopedagogía**, Coruña, p.581-592, set., 2011, p.582.

⁴³⁷ Ibid., p.582.

⁴³⁸ Ibid., p.583.

⁴³⁹ Ibid., p.584.

⁴⁴⁰ KALCHIK, Stephanie; OERTLE, Kathleen Marie. The Theory and Application of contexttualized Teaching and Learning in Relation To Programs of Study and Career Pathways. **Transition Highlights**. Office of Community College Research and Leadership, n.2, p.1-6, set., 2010, p.1.

cotidiano do local. Esta é uma perspectiva mais sociocultural⁴⁴¹. A segunda, feita com base no aluno, consiste na adequação dos conteúdos curriculares aos interesses dos alunos, às suas intenções, às suas necessidades e aos seus hábitos, dificuldades e êxitos. Trata-se de uma perspectiva mais pessoal que vai um pouco na lógica de “dar voz aos alunos” e proporcionar-lhes um papel ativo quer nos processos de definição dos conteúdos e do seu desenvolvimento, quer na regulação dos processos de formação⁴⁴².

A terceira perspectiva se assenta na ideia da contextualização como um meio facilitador do processo de ensino aprendizagem. Entende-se nesta perspectiva que a contextualização deve assentar-se em práticas pedagógicas diferenciadoras que favoreçam a aprendizagem e fomentem dinâmicas de sala de aula, que respondam às necessidades, expectativas, ritmos e estilos diferenciados dos alunos⁴⁴³. A quarta perspectiva, baseada na consideração da diversidade cultural, aciona a contextualização como um meio de responder positivamente ao aumento das taxas de exclusão de alunos em diferentes países. A ênfase incide no reconhecimento da existência de alunos em risco devido a não adequação curricular à crescente diversidade cultural em alguns países ou, ainda, em virtude da escolarização de minorias como demanda legal⁴⁴⁴.

Em outro artigo, Preciosa Fernandes identifica a quinta perspectiva, baseada nas modificações que incidem sobre os conteúdos disciplinares. Esta, concentra-se nas transformações, adaptações e ajustes que sofre o saber oficial em função de sua conexão a elementos contextuais que são ignorados nos programas oficiais. Estas perspectivas, importa destacar, não estão separadas umas das outras. De acordo com Fernandes, essas abordagens, invariavelmente, encontram-se combinadas ou sobrepostas na produção dos saberes escolares. O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares é coerente com estas perspectivas. É o caso da ênfase no local como perspectiva de referenciação⁴⁴⁵, ou os exemplos de reconfiguração das práticas pedagógicas ilustrados nas figuras 22 e 23 e as indicações relacionadas à cidadania e ao trabalho, ou ainda o foco no aluno em seu aspecto mais pessoal⁴⁴⁶.

É interessante perceber também como cada uma destas perspectivas dialoga com aspectos da epistemologia dos saberes escolares, ao mesmo tempo em que antagoniza

⁴⁴¹ Fernandes, 2011, p.586-587.

⁴⁴² Ibid., p.587.

⁴⁴³ Ibid., p.588.

⁴⁴⁴ Ibid., p.588.

⁴⁴⁵ BRASIL, 2006c, p.69; BRASIL, 2002a, p.22.

⁴⁴⁶ BRASIL, 2000a, p.78.

facetas da representação tradicional de saber escolar. Em função do conceito de contextualização, passa-se a reconhecer que: o aluno é um sujeito do processo educacional (ao tomá-lo como referência); a educação não se limita à escola nem suas fontes ao conhecimento científico (ao tomar-se o local como referência); o papel do professor precisa ser ressignificado (ao tomar-se a prática pedagógica como referência); a escolarização não está dando conta da heterogeneidade (ao tomar-se a diversidade como referência); e de que o currículo oficial para ser aprendido eficazmente não pode ser entendido como o último estágio da transposição didática (ao tomar-se os conteúdos como referência).

O conceito de contextualização traz à tona a preocupação em retirar o aluno da condição de expectador passivo, de quem se espera apenas a memorização mecânica de conceitos e procedimentos que para ele não possuem nenhum significado porque tratados de maneira excessivamente abstrata e desvinculada de seu repertório cultural⁴⁴⁷. As perspectivas que tomam tanto o aluno quanto o lugar como referências vão de encontro à representação do aluno como uma tábula rasa ou um papel em branco. O fato desse conceito estar presente na Legislação desde as primeiras diretrizes curriculares até hoje, e sem alterações em seu sentido, além de indicar um certo consenso institucional em torno de si, também é uma evidência da sobrevivência de um saber escolar tradicional que subsiste a despeito do discurso legal em contrário.

Interdisciplinaridade e contextualização são princípios pedagógicos e metodológicos que constroem a epistemologia dos saberes escolares ao redimensionarem e ressignificarem o espaço ocupado e o papel desempenhado pelos saberes de referência específicos de cada disciplina. Essa reconfiguração se materializa por meio do estabelecimento de parâmetros externos a esses saberes, em função dos quais os mesmos devem ser articulados. O primeiro conceito se relaciona ao enfrentamento do isolamento e da fragmentação das disciplinas. A interdisciplinaridade demanda o estabelecimento de relações entre os saberes de referência específicos de cada disciplina. O segundo conceito, por sua vez, diz respeito à significância e à efetividade destas disciplinas, isto é, seu aprendizado pelos alunos.

Os sentidos mais específicos que esses conceitos assumem, como se viu, transcendem o que é explicitamente informado no escopo da Legislação, assim como também a crítica que relaciona sua incorporação à Legislação à influência exclusivista

⁴⁴⁷ Lopes, 2002, p.391.

dos organismos internacionais e às demandas do mundo do trabalho e do capital. Outros sentidos são incorporados à Legislação. Em muito contribui para isto a fragmentação dos enunciados oriundos ou relacionados com esta influência. Essa fragmentação retira deles seus aspectos mais restritivos. De acordo com Israel Scheffler, trata-se de um processo inerente ao contexto de produção dos documentos que compõem a Legislação, cuja dinâmica está voltada para a enunciação de comunicações de caráter prático e não de documentos de divulgação científica.

4.3. As competências.

O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares é composto por afirmações e conceitos que redimensionam e ressignificam os saberes acadêmicos que servem de referência às disciplinas. Nas seções anteriores, demonstrou-se como as afirmações relacionadas à organização das disciplinas, à interdisciplinaridade e à contextualização estabelecem parâmetros externos em função dos quais estes saberes devem ser articulados. Ao mesmo tempo em que constroem a epistemologia dos saberes escolares nesse sentido, essas afirmações e conceitos também antagonizam aspectos da representação tradicional destes saberes, solapando, de um ponto de vista legal, as bases sobre as quais ele tem se sustentado. Nenhum destes conceitos e afirmações, contudo, é mais específico e polêmico que o conceito de competências. A análise realizada nesta seção, sem desconsiderar os aspectos dialógico-contextuais que significam e infirmam a demanda em torno desse conceito, destacará as implicações epistemológicas que decorrem de sua incorporação ao discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares, demonstrando como elas endossam o encaminhamento verificado no conjunto de afirmações e conceitos analisados nas seções anteriores.

De início, é importante explicar que a trajetória do conceito de competências nos documentos que compõem a Legislação educacional vigente para o ensino médio não é uniforme. O reconhecimento legal mais recente desse conceito é dado pela Lei 13.415/2017. Segundo esta norma, a organização das áreas de conhecimento está associada à definição de competências e habilidades⁴⁴⁸. O mesmo documento também

⁴⁴⁸ BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161,

afirma que as competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deverão constar nos processos seletivos aos cursos de graduação da educação superior⁴⁴⁹, algo que, inclusive, já se verifica na prática. A introdução deste conceito na Legislação, contudo, remete às proposições realizadas pela LDB. No título IV deste documento, que trata da organização da educação nacional, a União é incumbida de

IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.⁴⁵⁰

Já nesta proposição se encontra a definição das competências como parâmetro para a organização dos currículos e conteúdos disciplinares. Os documentos que sucederam a LDB, contudo, reafirmaram sistematicamente a presença do conceito de competências até a publicação das DCN Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e das novas DCN para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012). Nestas, as referências ao conceito de competências praticamente desapareceram. Nas diretrizes específicas do ensino médio, o conceito é referido apenas dentro duas vezes. No contexto das ações da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), quando se afirma que a

A PNEA entende por esta educação os **processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem** valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e **competências** voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.⁴⁵¹

E ao explicar o papel das escolas na garantia do respeito aos Direitos Humanos, quando se afirma que

Os direitos humanos, **como princípio que norteia o desenvolvimento de competências**, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da

de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017c, Art.36, Parágrafo 1º.

⁴⁴⁹ BRASIL, 2017b, Art. 44, Parágrafo 3º.

⁴⁵⁰ Ibid., Art. 9º, Inciso IV.

⁴⁵¹ BRASIL, 2011, p.24.

universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações.⁴⁵²

Nas DCN Gerais para a Educação Básica, verifica-se apenas uma remissão, quando se afirma que

[...] é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de “dar” competência, mas no sentido de humanizar. A pedagogia que trata dos processos de humanização, a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação enquanto processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos.⁴⁵³

Nela, como se vê, encontra-se explicitamente uma reserva em relação ao conceito em favor de outra ênfase, qual seja, a da humanização do educando. Isso não significou, todavia, sua eliminação das práticas pedagógicas, principalmente em função das principais políticas de avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que continuaram a utilizá-la como referência em suas questões. A publicação da Lei nº 13.415/2017, como se indicou anteriormente, deu novo fôlego a este conceito no plano do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. Em função da BNCC ainda não ter sido publicada, os sentidos que o conceito de competências assume no escopo da Legislação continuam sendo informados pelos PCNEM e outros documentos que com este dialogam – as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.

O desenvolvimento de competências se tornou, a partir da reforma educacional deflagrada pelas proposições da LDB, o principal objeto da aprendizagem no ensino médio. Até mesmo a interpretação das finalidades assumidas para esta etapa da educação básica passou a ser realizada em conexão com esse conceito, como se pode ver na citação abaixo. De acordo com os PCNEM,

[...] a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

⁴⁵² BRASIL, 2011, p.23.

⁴⁵³ BRASIL, 2010a, p.52.

- a formação da pessoa, **de maneira a desenvolver valores e competências** necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, **com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;**
- **o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo**, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.⁴⁵⁴

Não há, entretanto, apenas uma definição de competências que permita delimitar inequivocamente os sentidos que o conceito agrega ao discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares. São identificadas como competências que o aluno deve desenvolver, por exemplo, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania⁴⁵⁵. Antes, porém, afirma-se:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.⁴⁵⁶

Ainda que se estabeleça uma inter-relação entre essas definições⁴⁵⁷, verifica-se a conformação de duas ordens de sentidos que o conceito de competências encaminha. A primeira é mais específica, enunciada sempre em conexão com as expectativas que incidem sobre as áreas de conhecimento e as disciplinas. Por essa razão, ela se relaciona de forma mais particular com os saberes de referência específicos de cada disciplina. A segunda tem caráter mais geral, axiológico e comportamental, sendo sempre associada às

⁴⁵⁴ BRASIL, 2000a, p.10 (grifo meu).

⁴⁵⁵ Ibid., p.18.

⁴⁵⁶ Ibid., p.12.

⁴⁵⁷ BRASIL, 2000d, p.11.

demandas socioeconômicas do mundo contemporâneo. Nesta segunda ordem de sentidos, o conceito de competências surge como elemento central do discurso de adequação da educação aos novos tempos. De acordo com os PCNEM,

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. [...]

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.⁴⁵⁸

Reconhece-se que as novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social tornaram obsoleto o modelo educacional caracterizado pela disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas,⁴⁵⁹ imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento e pela ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação⁴⁶⁰. A nova organização produtiva demanda por uma concepção curricular que incorpore as mudanças na área do conhecimento e da produção, privilegiando a criatividade, a autonomia e a capacidade de solucionar problemas em detrimento de um modelo caracterizado pela repetição em tarefas rotineiras⁴⁶¹. Ainda que a argumentação em favor do conceito de competências também esteja associada à formação para a cidadania⁴⁶², são as transformações econômicas que estão a justificá-las.

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão.⁴⁶³

É em função do reconhecimento desse novo contexto que, então, passa-se a ter em vista a perspectiva de uma aprendizagem permanente e de uma formação continuada,

⁴⁵⁸ BRASIL, 2000a, p.11.

⁴⁵⁹ BRASIL, 2000a, p.11.

⁴⁶⁰ BRASIL, 2000a, p.12.

⁴⁶¹ BRASIL, 2000a, p.58.

⁴⁶² BRASIL, 2000a, p.11.

⁴⁶³ BRASIL, 2000a, p.13.

privilegiando-se o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico. Na argumentação desenvolvida nos PCNEM, não há o que justifique uma formação baseada na memorização de conhecimentos cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia, mas também são constantemente superados em função das aceleradas modificações impulsionadas pelo progresso científico⁴⁶⁴.

No que diz respeito à ordem de sentidos mais específica, as principais referências dadas pela Legislação remetem o foco da análise para os volumes dos PCNEM que tratam sobre as áreas de conhecimento e as disciplinas de maneira mais particular. Nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)* e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* também se encontram encaminhamentos nesse sentido, mas de maneira menos sistemática que nos PCNEM, principalmente no caso do segundo documento que, inclusive, problematiza algumas das competências inicialmente estabelecidas. Verifica-se também neste último documento, em algumas disciplinas, a utilização do termo capacidade em substituição ao termo competências, sem que se perceba, entretanto, uma mudança dos significados mais específicos.

A análise dos sentidos que essas competências mais específicas agregam ao discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares, realizada a seguir, toma como referência o quadro de competências desenhado nos PCNEM. São definidas competências tanto para as áreas de conhecimento quanto para as disciplinas. As que são atribuídas às disciplinas decorrem das competências definidas para as áreas de conhecimento. A quantidade varia de disciplina para disciplina e de área para área. Contudo, em função de terem sido assumidas como estratégia de interdisciplinaridade⁴⁶⁵, elas são agrupadas em três grandes subcampos de competências cujos sentidos se aplicam a todas disciplinas e áreas de conhecimento. Assim, têm-se competências ligadas à representação e à comunicação, à investigação e compreensão e outras ligadas à contextualização sociocultural. As competências citadas a seguir são as mais específicas, isto é, as que dizem respeito às disciplinas.

O subcampo das competências de representação e comunicação aponta as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização. Na Biologia, por exemplo, requer-se a apresentação, de forma organizada, do conhecimento biológico apreendido, através de

⁴⁶⁴ Ibid., p.14.

⁴⁶⁵ BRASIL, 2000d, p.17; BRASIL, 2002a, p.21.

textos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas, etc.⁴⁶⁶; Na História, a produção de textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico⁴⁶⁷; Na Geografia, a leitura, análise e interpretação de mapas, gráficos, tabelas etc., considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados⁴⁶⁸. Na Filosofia, a elaboração por escrito do que foi apropriado de modo reflexivo⁴⁶⁹. Esse conjunto de competências se relaciona com a possibilidade de que os estudantes venham a ser capazes de processar e comunicar informações e conhecimentos de maneira ampla⁴⁷⁰. Outros exemplos poderiam ser citados nas demais disciplinas. Estes, contudo, são suficientes para demonstrar o sentido instrumental que este subcampo de competências informa à produção dos saberes escolares.

O subcampo das competências de investigação e compreensão, por sua vez, aponta para os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas. Na Língua Portuguesa, requer-se a capacidade de articular as redes de diferença e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos⁴⁷¹; na Língua Estrangeira Moderna, a compreensão da forma como uma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais⁴⁷²; na Física, a compreensão de leis, teorias, o conhecimento e a utilização de conceitos físicos⁴⁷³; na História, a relativização das diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas⁴⁷⁴. Embora os saberes acadêmicos específicos de cada disciplina possam ser acionados em função de todas as competências, é neste subcampo, de maneira mais evidente, que se verifica uma abertura ao aprofundamento conceitual reconhecido como inerente às disciplinas escolares nesse nível de ensino⁴⁷⁵.

⁴⁶⁶ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias.** v.3, Brasília: Ministério da Educação, 2000c, p.21.

⁴⁶⁷ BRASIL, 2000d, p.28.

⁴⁶⁸ Ibid., p.35.

⁴⁶⁹ Ibid., p.64.

⁴⁷⁰ BRASIL, 2002a, p.28.

⁴⁷¹ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** v.2, Brasília: Ministério da Educação, 2000b, p.24.

⁴⁷² Ibid., p.32.

⁴⁷³ BRASIL, 2000c, p.29.

⁴⁷⁴ BRASIL, 2000d, p.28.

⁴⁷⁵ BRASIL, 2011, p.43.

Já as competências de contextualização sociocultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes. Na Química, por exemplo, espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de reconhecer aspectos químicos relevantes na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente⁴⁷⁶; na Matemática, a capacidade de aplicar conhecimentos e métodos matemáticos em situações reais⁴⁷⁷; na História, a capacidade de situar as diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação⁴⁷⁸; na Geografia, a identificação, análise e avaliação do impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”⁴⁷⁹.

Enquanto o subcampo de competências anterior privilegia o aprofundamento conceitual, neste, a ênfase recai sobre sua utilização. Trata-se, assim, de um conjunto de competências que possui um viés reflexivo e de aplicação, em alguns casos até atitudinal, haja visto algumas competências demandarem tomada de posição. Este é o caso da História, por exemplo, quando se exige a capacidade do estudante posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado⁴⁸⁰; ou da Educação Física, quando se espera que o aluno assuma uma postura ativa na prática das atividades físicas⁴⁸¹. As *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*, publicadas em 2002, reafirmam esse quadro de competências desenhado nos PCNEM, acrescentando-lhe, no caso da área de Ciências Humanas, explicações sobre o significado das competências e mais três seções em que se indicam: os conceitos estruturadores de cada disciplina, a articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas e sugestões de organização de eixos temáticos para cada disciplina. Indicações semelhantes, porém, também são dadas para as demais áreas do conhecimento.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas em 2006, embora de maneira menos sistemática também repercutem a ênfase no desenvolvimento de competências. Trata-se, contudo, de um documento heterogêneo. Enquanto em algumas disciplinas se verifica uma vinculação estreita com as indicações dadas pelos PCNEM e,

⁴⁷⁶ BRASIL, 2000c, p.39.

⁴⁷⁷ Ibid., p.46.

⁴⁷⁸ BRASIL, 2000d, p.28.

⁴⁷⁹ Ibid., p.35.

⁴⁸⁰ Ibid., p.28.

⁴⁸¹ BRASIL, 2000b, p.42.

principalmente aos PCN+, outras as incorporam apenas parcialmente; e outras, ainda, substituem o termo competências por capacidade, sem que se perceba com isso uma alteração dos sentidos informados. No primeiro grupo, incluem-se as disciplinas de História, Filosofia, Biologia e Física. No segundo grupo, Geografia, Matemática, Química, Literatura, Espanhol e Artes. E, no terceiro grupo, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Apontam-se duas razões principais para essas diferenciações. Em primeiro lugar, a polêmica em torno do conceito de competências por sua vinculação aos interesses do sistema produtivo⁴⁸² e, em segundo lugar, o fato dos conteúdos disciplinares terem sido secundarizados pela ênfase nas competências.

As competências são entendidas como indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas⁴⁸³. Sua significação, contudo, ultrapassa o que é explicitamente informado pelos documentos que compõem a Legislação. Como se demonstrou no capítulo 2, o principal domínio de referência dos PCNEM é o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI⁴⁸⁴, organizado por Jaques Delors com principal objetivo de fornecer diretrizes para políticas públicas educacionais ao redor do mundo. Amparando-se em estudos e experiências educacionais aplicadas em diferentes regiões, ele caracteriza o tipo de educação que seria mais adequado às exigências impostas pela constituição de uma nova sociedade.

Essa nova sociedade, denominada por ele de Sociedade da Informação, surge em um contexto socioeconômico inédito caracterizado pelas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. A educação, constata-se nesse relatório, precisa renovar-se para responder as demandas desse novo contexto. Delors, então, aponta quatro aprendizagens fundamentais – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – e o conceito de “educação ao longo de toda a vida” como princípios norteadores dessa renovação. No caso das aprendizagens, trata-se de um conjunto de competências e habilidades necessárias para que as pessoas possam transitar e participar autonomamente na Sociedade da Informação. A “educação ao longo de toda a vida”, por sua vez, implica na superação de uma representação de tempo educacional vinculado à

⁴⁸² BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias**. v.2, Brasília: MEC, SEB, 2006b, p.116.

⁴⁸³ BRASIL, 2000d, p.11.

⁴⁸⁴ Este relatório, organizado por Jacques Delors, foi editado em 1996 sob a forma do livro “Educação: Um tesouro a descobrir”. DELORS, Jacques. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

escolarização da infância e da juventude, haja visto que a obsolescência dos conhecimentos nela adquiridos é acelerada devido ao “progresso científico e tecnológico”⁴⁸⁵.

A incorporação destes argumentos pelos PCNEM e as explícitas referências às demandas do mundo produtivo como justificativas para inclusão do conceito de competências se tornaram as principais evidências, respectivamente, da influência dos organismos internacionais na formulação deste documento e da submissão da educação às demandas do capital. A crítica da literatura especializada à incorporação do conceito de competências pela Legislação educacional brasileira tem se embasado nestas evidências. Há que se considerar, entretanto, o fato de não haver uma unanimidade em torno desse conceito. Trata-se de uma “noção elástica” que oferece várias possibilidades de aplicação, podendo envolver saberes, como o saber-fazer, o saber técnico e o saber-de-perícia; a experiência, que diz respeito a habilidades e ao saber-tácito; e o saber-ser, que envolve qualidades pessoais e sócio comunicativas, por exemplo⁴⁸⁶.

As origens do conceito também apontam para a existência de várias possibilidades. De acordo com Basil Bernstein, o conceito de competências resulta de uma discussão intelectual que se espraiou na década de 1960 e início da década de 1970 em diferentes áreas como a Linguística de Chomsky, a Psicologia de Piaget, a Antropologia Social de Lévi-Strauss, a Sociologia de Garfinkle e Sociolinguística de Dell Hymes⁴⁸⁷. Embora se refira a um conceito que surgiu no campo intelectual acadêmico, cujos autores tinham pouca ou nenhuma relação com a educação, passou a desempenhar nela um papel central em função de relatórios internacionais produzidos desde o final da década de 1960 sobre a obsolescência da educação diante das transformações globais ocorridas na segunda metade do século XX⁴⁸⁸. Os sentidos incorporados por estes relatórios, contudo, não eram os oriundos da discussão intelectual descrita por Bernstein, mas da educação

⁴⁸⁵ Delors, 2001, p.104.

⁴⁸⁶ ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001, p.9,11.

⁴⁸⁷ BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, n. 120, p. 75-110, nov., 2003, p.77.

⁴⁸⁸ Sacristán (2013, p.153) cita o Relatório Drucker, de 1969; o Relatório Faure, de 1972; e o relatório Delors, de 1996. Monteiro (2007a, p.25) e Sacristán et al. (2011, p.19) citam o Relatório A Nation em Risk, de 1981; Sacristán et al. (2011, p.23) cita os relatórios DeSeco, de 2002 e 2003. SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013; MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História [recurso eletrônico]: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007a; SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

profissional que se apropriou do conceito como referência para a preparação dos trabalhadores.

Como se vê, não existe uma única possibilidade de significação do conceito de competências. Esse reconhecimento é importante porque vai ao encontro do que revelou a análise da incorporação desse conceito pela Legislação educacional vigente para o ensino médio. Há duas ordens de competências discriminadas nos documentos que a compõem. A que está relacionada com a influência dos organismos internacionais e as demandas do mundo produtivo e as que se referem às disciplinas de maneira mais específica. E esse é um aspecto que a crítica à Legislação educacional não tem privilegiado ao tomar as competências como uma referência homogênea resultante da influência exclusivista dos organismos internacionais e das demandas do mundo produtivo.

As competências não são homogêneas. As que são relacionadas às transformações socioeconômicas são mais gerais e axiológicas. Dizem respeito a um conjunto de valores que passaram a ser valorizados pelo mundo empresarial em função das modificações impostas pelo avanço da tecnologia. Há, porém, outras, que mais relacionadas com as disciplinas orientam o desenvolvimento intelectual dos estudantes e a apropriação conceitual dos saberes escolares. Tanto uma quanto a outra ordem de sentidos, porém, repercutem sobre a epistemologia destes saberes ao reconfigurar o papel e o espaço dos saberes acadêmicos de referência dentro das disciplinas e no currículo em geral. Conforme explica a Resolução CNE/CEB nº 3/1998,

Art. 5º. Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

- I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;
- II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;
- III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores.⁴⁸⁹

A lógica epistemológica configurada nessa norma hierarquiza os conteúdos no interior das disciplinas. A produção dos saberes escolares é estrangida em função da

⁴⁸⁹ BRASIL, 1998b, Art. 5º, Incisos I, II e III.

constituição das competências. Os PCNEM esclarecem esse constrangimento ao descrever a relação entre as competências e os conteúdos, como se pode ver na citação a seguir.

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas.⁴⁹⁰

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* relativizaram esse direcionamento ao darem mais ênfase aos conceitos estruturantes das disciplinas. Os sentidos informados pelas competências, contudo, principalmente as que se referem às disciplinas e às áreas de conhecimento, continuam a constranger a produção dos saberes escolares ao reconfigurarem, de um ponto de vista legal, o espaço e papel dos saberes acadêmicos que servem de referência às disciplinas, em primeiro lugar, porque demandam que estes saberes se liguem ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e atitudinais. Os conceitos oriundos dos saberes de referência específicos de cada disciplina deixam, assim, de se legitimarem em função de si mesmos. Em segundo lugar, porque o desenvolvimento de competências instrumentais e atitudinais incorpora outros conteúdos às disciplinas e ao currículo, diminuindo, assim, o espaço ocupado por estes saberes. Importa perceber também que, a despeito das diferenças existentes entre as duas ordens de sentidos, o conceito de competências demanda que os saberes escolares sejam planejados em função do desenvolvimento de processos cognitivos superiores, indo de encontro a uma das bases do que se caracteriza como um saber escolar tradicional, a saber, a memorização.

⁴⁹⁰ BRASIL, 2000d, p.11.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma leitura “apressada” da narrativa desenvolvida nesta dissertação pode levar o (a) leitor (a) a entender que este trabalho constitui uma defesa da Legislação educacional contra as críticas infirmantes que a relacionam aos interesses do capital e à influência dos organismos internacionais. Não é esse o caso. Quando a pesquisa foi iniciada era essa, inclusive, a única perspectiva com a qual este autor tinha alguma familiaridade. Era, portanto, aquele momento, a única lente através da qual a análise poderia ser realizada. O que parecia ser, porém, uma tecnologia, em seu sentido ontológico de algo que possibilita ir além das próprias capacidades, logo demonstrou ser mais uma amarra ou cabresto que passou a incomodar, insatisfazer e desanimar diante do incompreendido.

A luz que esse referencial lançava, à medida que se avançava na investigação parecia cada vez mais a enfraquecer. Não era, contudo, somente uma questão de referencial, mas de *habitus*, um sistema de disposições histórica e inconscientemente interiorizadas⁴⁹¹. O incômodo e a insatisfação estavam relacionados menos com a luz que aquele referencial fornecia do que com a trajetória acadêmica ainda a ser trilhada e o capital estruturante que nela se poderia incorporar. Era com outras luzes, através de outras lentes e de outras perspectivas que se estava precisando. Havia ainda muito trabalho a realizar e muitas horas a serem dedicadas (e muito mais há!) à leitura, sistematização e incorporação do que pesquisadores bem mais experientes já haviam apontado em relação ao que, somente agora, estava a estudar. É o tipo de coisa que nunca termina e que fica mais interessante à medida que se vai obtendo mais intimidade.

O estranhamento que marcou o início da pesquisa tinha a ver com a ausência de refinamento intelectual. E isso, é importante que se diga, não é algo que se obtém instantaneamente ou, simplesmente, pela aprovação em um programa de pós-graduação. É possível, inclusive, alcançar os maiores graus de formação sem obtê-lo. Assenhorar-se do campo é trabalho que exige investimento e comprometimento que nem todos podem dar. Esforço pessoal, entretanto, também não é suficiente. Refinamento intelectual não é algo que se obtém sozinho. É um processo intersubjetivo que demanda orientação. Na verdade, é mais do que isso. É preciso encontrar um fiador⁴⁹², alguém que se comprometa

⁴⁹¹ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p.201.

⁴⁹² GROSSI, Miram Pilar. A dor da Tese. **Ilha**. Revista de Antropologia (Florianópolis), Florianópolis, v. 6, n.1 e 2, p. 217-230, 2004, p.220.

no pleno sentido que a palavra pode carregar, isto é, alguém que se arrisque e aposte em você.

Ao eleger a Legislação educacional como objeto de estudo, o que se tinha em mente era o desejo de saber qual sua relação com o saber histórico escolar. Depois de quatorze anos dedicados à produção deste saber, era um interesse “natural”, uma questão de *habitus*. Na medida em que a análise da documentação avançou, entretanto, percebeu-se que as afirmações relacionadas ao saber histórico escolar, na verdade, diziam respeito a todos os outros saberes. Configurou-se, nesse momento, uma encruzilhada investigativa: ou avançar na análise das especificidades do saber histórico escolar e, conseqüentemente, restringir ainda mais meu objeto, ou expandir a questão que inicialmente havia direcionado a pesquisa, tendo a ameaçadora perspectiva de alteração do aporte teórico.

Os parâmetros do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares



Figura 24. Os parâmetros do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares

Como se pode ver pela leitura do texto, optou-se pelo segundo encaminhamento. Não foi, porém, uma escolha puramente individual e convicta, mas uma aposta. Nem todo capital⁴⁹³ nela aplicado é possível discriminar. Muitas filigranas estiveram envolvidas. Daquilo que se apresentou de forma mais objetiva se pode apontar: o conceito de saber escolar, tal como foi sistematizado por Ana Maria Monteiro; o conceito de transposição

⁴⁹³ Competências e referenciais teórico-metodológicos incorporados pelos pesquisadores em suas trajetórias, os quais são transmitidos aos orientandos dentro de um longo e lento trabalho de formação ou colaboração. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.32, 36-37.

didática, conforme apropriação feita por Yves Chevallard; o conceito de dialogia, desenvolvido por Mikhail Bakhtin; e a tipologia de afirmações e comunicações educacionais, desenvolvida por Israel Scheffler. O retorno dessa aposta consistiu na identificação da composição e dos sentidos do discurso veiculado pela Legislação educacional vigente para o ensino médio sobre a conformação dos saberes escolares no Brasil, conforme se ilustra na figura 24.

As afirmações relacionadas ao preparo para a cidadania e para a democracia fornecem um conjunto de valores que vinculam, de modo formal, um aspecto fundamental dos saberes escolares que é sua axiologização. O fato dele anteceder o aspecto instrucional é uma das inovações que a Legislação realiza, na medida em que este aspecto sempre se manteve subjacente às determinações legais. Essa constatação foi também significativa do ponto de vista dos sentidos que agrega ao discurso sobre a conformação dos saberes escolares. A epistemologia dos saberes escolares deve estar voltada “à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática”⁴⁹⁴, “deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática”⁴⁹⁵.

O domínio de referenciação contextual que consubstancia e dá coerência dialógica a esse aspecto do discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares são as demandas sociopolíticas que emergiram durante o processo de redemocratização, na década de 1980. Do ponto de vista epistemológico, essa vinculação axiológica vai de encontro a representação dos saberes escolares ao constrangê-los a se conformarem não somente em função de si mesmos, mas de um parâmetro que lhes é externo, uma finalidade que se consubstancia no trato dos valores legislados. Esse é o primeiro parâmetro ilustrado na figura 24.

O segundo parâmetro é composto por afirmações que estabelecem as expectativas em torno da especificidade da formação no ensino médio. Demanda-se que nessa etapa da educação básica ocorra a preparação básica ou a qualificação para o trabalho. O sentido incorporado ao discurso legal em função dessas afirmações aponta tanto para o

⁴⁹⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012. 2011, p.45.

⁴⁹⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 7, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2010. 2010a, p.22; _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010b, Art. 13, Parágrafo 1º.

desenvolvimento de um “um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva”⁴⁹⁶ quanto para o estabelecimento de uma base sobre a qual a aprendizagem e o desenvolvimento profissional possam estabelecer-se futuramente. O ponto convergente dessas indicações é a aproximação entre a educação escolar e o contexto do mundo produtivo. O domínio de referência que, recorrentemente, dá sentido a essa demanda é a identificado com a influência dos organismos internacionais. A análise dos relatórios internacionais patrocinado por essas agências comprovam esta perspectiva, mas também demonstram como as demandas dessas agências se tornaram metodologicamente semelhantes às demandas feitas por movimentos educacionais progressistas, em função das transformações ocorridas no mundo produtivo, as quais elevaram as exigências educacionais que se expectavam até então.

Em relação ao conjunto de afirmações relacionadas à organização dos saberes escolares, como se viu, prescrevem-se as áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. O principal sentido agregado ao discurso legal em função destas afirmações é busca pelo estabelecimento de conexões entre as disciplinas que compõem o currículo. Nesse sentido, além de endossar um encaminhamento já informado desde as afirmações relacionadas à formação a ser ofertada pelas escolas, estabelece-se outro parâmetro externo em função do qual os saberes escolares devem ser produzidos, qual seja, os saberes das outras disciplinas. O principal domínio de referência que esclarece os sentidos sócio históricos desse aspecto do discurso legal são as discussões educacionais desenvolvidas em torno do conceito de integração curricular.

Outro parâmetro desse discurso consiste nas afirmações relacionadas aos princípios pedagógico-metodológicos de interdisciplinaridade e de contextualização. Pode-se dizer que eles constituem o aspecto operativo do discurso legal já que é por meio deles que as demandas anteriores devem ser efetivadas e os saberes escolares produzidos. Por meio destes conceitos, a Legislação regula as articulações demandadas pelos demais conjuntos de afirmações. Por um lado, a interdisciplinaridade regulamenta a relação entre as disciplinas, enquanto que, por outro lado, a contextualização dispõe sobre as relações das disciplinas com o seu entorno sociocultural.

⁴⁹⁶ BRASIL, 2011, p.40.

O último conjunto de afirmações relacionadas com a produção dos saberes escolares diz respeito ao conceito de competências, o termo que mais tem suscitado críticas infirmantes à Legislação. Depois de ter sido quase eliminado do discurso legal, assiste-se atualmente, principalmente em função do que prescreve a Lei nº 13.415/2017, a uma retomada deste conceito como parâmetro para as políticas e práticas educacionais. Conforme se demonstrou a partir dos PCNEM e dos documentos que com ele dialogam, duas ordens de sentidos são veiculadas pelo conceito de competências no escopo da Legislação. Uma que se liga de maneira mais direta com os saberes específicos de cada disciplina e as áreas de conhecimento; e outro que corresponde às demandas do mundo produtivo e ao contexto sociocultural caracterizado pela presença das tecnologias de base eletrônica.

A despeito da clivagem que existe entre elas, e das críticas ao conceito por sua identificação com a preparação profissional e as expectativas do mundo do trabalho, importa destacar as implicações epistemológicas que incidem sobre a conformação dos saberes escolares. As duas ordens de sentidos do conceito de competências têm em comum o fato de demandarem que as disciplinas se ponham à serviço do desenvolvimento de processos cognitivos superiores, indo de encontro a uma das bases do que se caracteriza como um saber escolar tradicional, a saber, a memorização mecânica de informações. Uma das principais interlocuções que o discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares estabelece, não somente através deste conceito, mas também das demais afirmações que compõem o discurso legal, é com esse saber escolar tradicional que se visa a superar. No que tange ao conceito de competências, resta saber agora qual será o encaminhamento que lhe dará a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que sistematizará esse conceito por imposição da Lei nº 13.415/2017.

REFERÊNCIAS.

ABUD, Katia Maria. A História Nossa de Cada Dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes, práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad X e Faperj, 2007. Cap. 7, p. 96-106.

AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.215-230, jan./abr., 2011.

ALMEIDA, Wagner Vinícius Cunha; CUNHA, George Henrique de Moura. Uma síntese de estudos sobre a remuneração e escolaridade no Brasil. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/01/escolaridade.html>>. Acesso em 17 out. 2017.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. **As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a lei de diretrizes e bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências**. 144 f. Dissertação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. 2003. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo [recurso eletrônico]: Território em Disputa**. Editora Vozes: Petrópolis: RJ, 2013.

_____. **História Ensinada: produção de ensino em práticas de letramento**. Tese. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloisa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.9, n.4, p.31-52, out./dez., 2005.

BANCO MUNDIAL. **Educación primaria: Documento de política del Banco Mundial**. Washington D.C.: Banco Mundial, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial**. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. 8. Ed. London: University of Minnesota, 1999.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BEANE, James A. **Curriculum integration** [recurso eletrônico]: designing the core of democratic education. New York: Teachers College Press, 1997.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, jul./dez., 2003.

BERGER FILHO, Ruy. **Currículo e Competências**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Programa São Faz a Escola, 2003. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/curriculo_e_competencias_cr.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BERNS, Robert G.; ERICKSON, Patricia M. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. **The Highlight Zone: Research © Work**, n.5, p.1-10, 2001.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, n. 120, p. 75-110, nov., 2003.

BORGES, Angela. Educação e mercado de trabalho: elementos para discutir o desemprego e a precarização dos trabalhadores escolarizados. **Revista de Gestão: Ação Salvador**, v.9, n.1, p.85-102, jan./abr., 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 6. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Bases Legais.** v.1, Brasília: Ministério da Educação, 2000a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** v.2, Brasília: Ministério da Educação, 2000b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias.** v.3, Brasília: Ministério da Educação, 2000c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** v.4, Brasília: Ministério da Educação, 2000d.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002a.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002b.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002c.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. 2004b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** v.1, Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias.** v.2, Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** v.3, Brasília: MEC, SEB, 2006c.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 7, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2010. 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010b.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010c.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20, 2012. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular**. Curitiba: UFPR, 2013a.

_____. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2013b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nºs 1/1992 a 96/1997, pelo decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 52. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017a.

_____. **LDB** [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017b.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto

de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017c.

BURGOS, Marcelo Baumann. Educação, Sociedade e democracia: a transição democrática da escola. In: D'ARAUJO, Maria Celina (org.). **Redemocratização e mudança social no Brasil** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, cap. 1, p.14-39.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v.11, n.21, p.27-42, 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Editora Porto, 2005.

CARVALHO, José Sergio. Discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 155-161, mar., 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TORRES, Haroldo da Gama; FRANÇA, Danilo. Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro. In: **1ª Análise Seade**, n. 5, p.1-30, ago. 2013.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.48, p.213-231, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v.2, p.177-229, 1990.

CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. Revisando conceitos: polivalência, politecnicidade e cooperação no debate sobre organização do trabalho. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v.4, n.1, p.29-40, jul./dez., 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion Didactica: Del saber sabio al saber ensinado**. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2000.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun., 2011.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.21, n.2, p.358-379, jul./dez., 2014.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v.94, n.236, p. 185-210, jan./abr., 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar

(org.). **A educação nas constituintes brasileiras** [recurso eletrônico]: 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, cap. 1, p.4-33.

DELORS, Jacques. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DEPARTAMENTO DE TRABAJO DE LOS ESTADOS UNIDOS. **Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas**: Informe de la Comision SCANS para America 2000. Washington D.C.: SCANS, 1992.

EMIL, Paun. Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. **Carrefours de l'éducation**, v.2, n°22, p.3-13, 2006. Disponível em <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, Preciosa et al. Sentidos atribuídos ao conceito de contextualização curricular. In: **XI congresso internacional galego-português de psicopedagogía**, Coruña, p.581-592, set., 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.127-141, jan./jun., 2011.

FINI, Maria Inês. Currículo e Avaliação: uma articulação necessária à aprendizagem. In: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo Gama; CASTRO, Maria Helena Guimarães. (Org.). **Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Fundação SEADE/FDE, 2014, cap. 13, p.359-388.

FREITAS, Itamar. Sobre o valor da Interdisciplinaridade ou apologia às aventuras epistemológicas extraconjugais. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.2, v.2, jan./jun., p.87-90, 2015.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho na batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 168-194, jan./abr., 2009.

_____; FRANCO, Maria Ciavatta. Educação Básica no Brasil na década de 90: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade (Impresso)**, Campinas -SP., v.24, n.82, p. 93-132, 2003.

_____; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 619-638, 2011.

GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: atitude e método. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**. Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <

https://xa.yimg.com/kq/groups/24693043/1074035478/name/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf >. Acesso em: 23 nov. 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, cap.1, p.9-49.

GROSSI, Miram Pilar. A dor da Tese. **Ilha**. Revista de Antropologia (Florianópolis), Florianópolis, v. 6, n.1 e 2, p. 217-230, 2004

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.) **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. cap. 6, p. 117-138.

KALCHIK, Stephanie; OERTLE, Kathleen Marie. The Theory and Application of contextualized Teaching and Learning in Relation To Programs of Study and Career Pathways. **Transition Highlights**. Office of Community College Research and Leadership, n.2, p.1-6, set., 2010.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. São Paulo, **Ação Educativa**, 2009.

_____. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade** (Impresso), v.35, n.126, p.21-42, jan./mar., 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1153-1178, out., 2007.

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.43-55, jan./jun., 2011a.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação e a educação: novos desafios para gestão. In: Naura S. carapeto Ferreira (org.). **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p.43-72.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cad. Pesq.**, n. 100, p.11-36, mar., 1997.

LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto de regulação do trabalho docente. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014. cap. 4, p. 61-74.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. Editora Cortez: São Paulo, 2005.

_____. 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, 2012.

LIMA, José Fernandes de. Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.57-68, jan./jun., 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese. Campinas: Universidade de Campinas, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set., 2002.

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

_____; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA; Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à Tradução: Investigando Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.392-410, set./dez. 2013.

_____; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília et al. **Trabalho e Educação**. 2ª Ed. Campinas: Papiros, 1994, cap.1, p.9-23.

_____. O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez., 1998.

_____. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-posições**, v.13, n.1, p.92-110. jan./abr., 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**, n.20, p. 163-173, mai./ago., 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v.17, n.49, p.39-58, jan./abr., 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino** (UEL), Londrina, v.9, p.09-35, out., 2003.

_____. **Professores de História** [recurso eletrônico]: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007a.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, p.109-138, Dez., 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite, SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, p.1057-1080, out./dez., 2015.

MUELLER, Rafael Rodrigo; BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.27, p. 175-191, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v.15, n.1, p. 77-87, jun., 2007.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000, cap.1, p.9-26.

NICOLESCU, Basarab (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.137-181, jan./abr., 2007.

NUNES, Clarice. Quando a Casa Vira Escola: A Modernidade Pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de História [recurso eletrônico]: Sujeitos, saberes, práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad X e Faperj, 2007, cap.3, p.32-49.

OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfred M. A expansão do ensino médio: escola e democracias. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.69-81, jan./jun., 2011.

PACHECO, José Augusto. Teoria Curricular Crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, p.49-71, 2001.

_____. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARASKEVA, João Menelau. Da mente como músculo ao raptó (e não ao reptó) da escola pública. In: _____. (Org.). **Um século de estudos curriculares.** Lisboa: Paralelo Editora, 2005, cap.7, p.97-140.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. In: **Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação,** Porto Alegre: Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul, jun., 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. O novo ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 29, n.2, p. 19-27, 2003a.

_____. A contextualização no Currículo de Ensino Médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. *Rev. Ensino Médio,* v.1, n.3, p.9-12, 2003b.

RICARDO, Elio Carlos. **COMPETÊNCIAS, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO:** dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências. 2005. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

_____. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa,** v.40, n.140, p.605-628, mai./ago., 2010.

RINALDI, Paulo Henrique Camargo. **Educação, constituição e legislação.** São Paulo: Baraúna, 2013.

ROCHA, Silvio Jurandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.) **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013a. cap.7, p. 139-164.

RODRIGUES, José. **A educação Politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco (Org.) **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, cap.2, p.37-64.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Saberes e Incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Maria Betania de. Políticas curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.497-513, set./dez., 2013.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar história no colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais**. 2009. 294 f. Tese. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p. 99-134, jan./abr., 2007.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v.34, n.124, p.743-760, jul./set., 2013.

SCHERER, Susana Schneid. **A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual no Rio Grande do Sul**. 241 f. Dissertação. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2014.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v.14, n.1, p.203-213, jan./jun., 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos e Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v.30, n.60, p.13-33, 2010.

SILVA, Almiro do Couto e. Poder Discrecional no Direito Administrativo Brasileiro. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v.179, n.80, p.51-67, jan./jun., 1990.

STEIN, David. Situated Learning in Adult Education. **ERIC Digest**. n.195, p.1-7, 1998.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, cap. IV, p.125-191.

TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria. et al. (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014. cap. 5, p. 75-89.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e Currículo: do sócio construtivismo ao realismo social**. Porto: Porto Editora, 2010.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n.85, p.26-32, maio, 1993.