

**Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)**

**Currículo: Distintas
Abordagens Epistemológicas**

**Atena**
Editora
Ano 2019

Miranilde Oliveira Neves
(Organizadora)

**Currículo: Distintas Abordagens
Epistemológicas**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C976	<p>Currículo [recurso eletrônico] : distintas abordagens epistemológicas / Organizadora Miranilde Oliveira Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-660-7 DOI 10.22533/at.ed.607193009</p> <p>1. Currículos. 2. Educação. 3. Escolas – Aspectos sociais. I.Neves, Miranilde Oliveira.</p> <p style="text-align: right;">CDD 375</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A questão curricular envolve vários processos que demandam atenção e disponibilidade por parte do professor para aderir a mudanças que ocorrem constantemente no âmbito escolar. Currículo e prática docente caminham lado a lado, afinal, é na prática que se descobrem as reais certezas ou incertezas, que posteriormente moldarão o perfil do professor. São, portanto, as metamorfoses que ocorrem a partir da escolha das propostas curriculares e as diversificadas abordagens epistemológicas que esta obra apresentará.

É inegável a impossibilidade de abarcar todas as questões existentes nos sistemas educacionais dentro das propostas curriculares, mas precisamos estar atentos para o fato de que, nos mais diferentes contextos, em especial, cultural e social, há, claramente, o interesse do currículo em compreender, a partir desses aspectos, o que realmente, nossos estudantes precisam nas escolas. O currículo não deve ser pensado apenas como uma proposta do presente. Ele marca as ações futuras e essa reflexão deve fazer parte da visão do professor formado ou em formação.

A obra apresenta vinte capítulos – cada um com aspectos que, somados, formam um som uníssono de luta por uma proposta curricular mais eficaz nas escolas, é o caso do capítulo **Currículo na Escola em uma Comunidade Tradicional Quilombola** – texto fundamental para quem deseja compreender os aspectos, diversas vezes, esquecidos nos currículos, que envolvem os fatores que constroem a formação das comunidades quilombolas. Neste capítulo, uma viagem especial a escolas de ensino fundamental de Garanhuns-PE, Nordeste do Brasil – o currículo é apresentado como vetor importante na marca do território de matriz africana, valorização das identidades que se constroem ao longo das relações e que, indubitavelmente, são responsáveis por um currículo que valoriza as diversidades.

O segundo capítulo discutirá a **Integração no Ensino Médio: Articulações Discursivas na Produção da Hegemonia** – a autora faz uma análise a partir dos discursos de integração na política curricular brasileira para o Ensino Médio, no período de 1998 a 2012, a fim de entender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo.

Intitulado **Corpolítica: diálogos sobre Gênero, Sexualidade, Raça e Direitos com Jovens em Espaços Urbanos Periféricos no Distrito Federal**, o terceiro capítulo discute e valoriza a extensão universitária como fator preponderante na formação acadêmica, em especial, na Universidade de Brasília - UNB. O texto apresenta os resultados favoráveis à união universidade e academia, a partir da implantação de um projeto de extensão que já alcançou seu espaço na instituição desde o ano de 2016 e dele participam diferentes atores pertencentes ou não à UNB.

Com o tema **Dez Anos de Políticas Educacionais: a Escola e a Democracia no Mercosul (2005-2015)** o quarto capítulo revela o que dizem os planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul no período estudado (2005-2015). Cidadania, democracia,

desenvolvimento social, cultura e integração foram as áreas de comparação analisadas para se chegar à compreensão das condições educacionais dos países que formam este Bloco e de como está sendo construído o processo de democratização entre eles. É, sem dúvida, um texto que permite uma reflexão mais apurada sobre o que já foi e o que ainda pode ser feito no âmbito das políticas educacionais.

Os leitores podem usufruir de um bom texto ao lerem o quinto capítulo, o qual se intitula **As Tecnologias Digitais e suas Intervenções na Conformação do Currículo Brasileiro**, os autores explicam com clareza e precisão como as tecnologias digitais influenciam na construção do currículo e para entender **As Mudanças Curriculares na Educação Física no Ensino Médio e a Preocupação com a Formação Humana**, Aline de Carvalho traz no sexto capítulo um alerta dirigido a qualquer professor da Educação Básica – Nível Médio: a necessidade de refletir sobre a formação humana integral. A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais faz uma análise sobre a importância de unir formação acadêmica e formação integral e apresenta a experiência que vivenciou, dentro desse contexto no Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro.

Ao se preocupar com a inclusão, o sétimo capítulo apresenta as **Narrativas de Inclusão no Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Diálogos com Ivor Goodson**, o qual valoriza os percursos curriculares individuais com base em aprendizagens narrativas e não privilegia o estudo prescritivo dos conteúdos curriculares que consideram as diferenças e façam com que o professor perceba que compreender esse contexto, significa incluir no melhor sentido da palavra.

Explicitar os Aspectos da Creditação da Extensão nos Cursos de Formação de Professores, foi o foco da pesquisa de Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo, as quais deixam explícita a necessidade de modificações nos currículos, que devem vir acompanhadas dos desafios da formação de professores – tudo isso partindo de uma reflexão sobre a creditação de extensão, assegurada no Plano Nacional de Educação e já citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos cursos de nível superior.

El Currículum Oculto en la Investigación Educativa – Pesquisa de Martha Marques San Martín, Revela um olhar a partir da experiência no ensino de Pesquisa Educacional em dois centros de formação de professores na cidade da Flórida, Uruguai, a fim de contribuir para a discussão sobre o currículo oculto. O estudo busca refletir o espaço de ensino de pesquisa educacional como um espaço, que desempenha diferentes posições, as quais buscam legitimar o lugar de suas concepções e a hegemonia de suas propostas.

Práticas Curriculares na Educação Rural e a Importância de uma Educação Contextualizada – este capítulo revela preocupação com a contextualização do currículo e não apenas uma obediência a conteúdos que desvalorizam, em alguns momentos, o cotidiano do estudante. O foco da pesquisa ocorreu na zona rural e as singularidades que estes precisam manter e preservar a outras gerações, por isso

a preocupação em analisar e levar respostas à sociedade sobre a importância de o professor desenvolver uma prática pedagógica que contemple os saberes necessários à educação do campo.

Analisar a **Percepção Discente sobre Estratégias de Ensino Ativo, Combinadas com Aulas Teóricas, no Ensino de Fisiologia em Curso de Odontologia** foi com este objetivo que nasceu o capítulo que valoriza estratégias de ensino possíveis de serem aplicadas em cursos de graduação e que mostram uma afinidade maior dos estudantes com a aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Fisiologia em um curso de Odontologia.

A Construção da Identidade Étnico-Racial nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia de Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito tenta entender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA.

A Internacionalização no Campo do Currículo: Pesquisando os Colóquios Luso-Brasileiros – este capítulo apresenta a importância das práticas cotidianas para o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Em sequência, o leitor disporá de um texto singular: **A Relação entre o Currículo da Eja no Contexto Prisional e os Processos de Ressocialização de Jovens e Adultos que estão em Conflito com a Lei** – capítulo importante para a compreensão dos fatores que podem vir a melhorar a qualidade de ensino nas turmas Eja que se encontram no âmbito prisional. Explicar as relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão são o foco deste texto.

Alfabetização Dialógica: Concepções e Práticas – Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. A questão central é compreender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica.

Outro capítulo que continua o discurso e análise da questão curricular é **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a Formação de Profissionais da Educação Básica** - O texto centra-se na formação de profissionais da educação básica a partir das Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia, a partir do qual foi analisada a formação de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 11.645/2008 que alterou a LDB Nº. 9.394/1996.

O Ensino de Arte no Brasil e o Multiculturalismo e o texto **Desafios Enfrentados para Construção de um Currículo Escolar Multicultural** são dois capítulos que discutem simultaneamente a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade e identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural, a partir de relato de experiência, o que permite refletir sobre a realidade profissional de professores e

pedagogos e identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento.

Introdução aos Estudos Culturais Africanos e Indígenas na Educação Básica do Brasil: Descolonização Curricular e Formação Docente – nosso penúltimo capítulo versa sobre a formação de professores diante das questões que envolvem as relações étnico-raciais na escola e apresenta a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos, para as quais é preciso atenção, já que promovem alterações curriculares significativas na educação brasileira.

Para encerrar nosso diálogo, momentaneamente, pois as discussões sobre o currículo permanecem no cotidiano da escola, apresentamos o último capítulo intitulado **Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos e Espaços em Transformação**, o qual avalia as variáveis teóricas e metodológicas justapostas na construção de um percurso formativo que valoriza a Educação Integral. O texto mostra, claramente, a necessidade de implementar novas propostas formativas capazes de romper com a linearidade e com a reprodução trivial de oficinas propostas nas políticas públicas para um currículo de Educação Integral.

Espera-se que todos façam uma boa leitura.

Miranilde Oliveira Neves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CURRÍCULO NA ESCOLA EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA	
Denize Tomaz de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.6071930091	
CAPÍTULO 2	13
INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA	
Maria Gorete Rodrigues Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.6071930092	
CAPÍTULO 3	26
CORPOLÍTICA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E DIREITOS COM JOVENS EM ESPAÇOS URBANOS PERIFÉRICOS NO DISTRITO FEDERAL	
Gabriel Santos Pereira	
Jeferson Cardoso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6071930093	
CAPÍTULO 4	37
DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ESCOLA E A DEMOCRACIA NO MERCOSUL(2005-2015)	
Maurinice Evaristo Wenceslau	
Débora de Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6071930094	
CAPÍTULO 5	49
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA CONFORMAÇÃO DO CURRÍCULO BRASILEIRO	
Rosa Maria Rodrigues Barros	
Thiago César Frediani Sant'Ana	
Marta Maria Gonçalves Balbé Pires	
DOI 10.22533/at.ed.6071930095	
CAPÍTULO 6	63
AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA	
Aline de Carvalho Moura	
DOI 10.22533/at.ed.6071930096	
CAPÍTULO 7	73
NARRATIVAS DE INCLUSÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM IVOR GOODSON	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Rose Clér Estivaleta Beche	
DOI 10.22533/at.ed.6071930097	

CAPÍTULO 8	84
ASPECTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Claudia Ferreira Rosa	
Arlete Maria Monte de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.6071930098	
CAPÍTULO 9	97
EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Martha Marques San Martín	
DOI 10.22533/at.ed.6071930099	
CAPÍTULO 10	106
PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	
Rafaela Santos Araújo	
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60719300910	
CAPÍTULO 11	118
PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVO, COMBINADAS COM AULAS TEÓRICAS, NO ENSINO DE FISIOLOGIA EM CURSO DE ODONTOLOGIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Maeline Santos Morais Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.60719300911	
CAPÍTULO 12	130
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA	
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito	
DOI 10.22533/at.ed.60719300912	
CAPÍTULO 13	141
A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS	
Jussara Cassiano Nascimento	
Ana Lisa Nishio	
DOI 10.22533/at.ed.60719300913	
CAPÍTULO 14	151
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI	
Rarissa Maiara Fernandes de Lira	
Joel Severino da Silva	
Márcia Regina Barbosa	
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	
DOI 10.22533/at.ed.60719300914	
CAPÍTULO 15	165
ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Raíssa Oliveira Everton	
Maria José Albuquerque Santos	

CAPÍTULO 16	175
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ana Beatriz Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300916	
CAPÍTULO 17	187
O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO	
Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.60719300917	
CAPÍTULO 18	197
DESAFIOS ENFRENTADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR MULTICULTURAL	
Mayara Macedo Melo	
Francisco Lucas de Lima Fontes	
Franciane Santos do Nascimento	
Fernanda Gomes do Nascimento Silva	
Geane Blenda Mendes de Andrade	
João da Conceição da Costa	
Maria das Graças Sampaio	
Suzana Lima de Sousa	
Germano Soares Martins	
Ariane Freire Oliveira	
Ilana Maria do Espírito Santo	
Mércia Cycília de França Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300918	
CAPÍTULO 19	207
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.60719300919	
CAPÍTULO 20	217
PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS EM TRANSFORMAÇÃO	
Andréia Morés	
Cineri Fachin Moraes	
Cristiane Backes Welter	
Delcio Antônio Agliardi	
DOI 10.22533/at.ed.60719300920	
SOBRE A ORGANIZADORA	229
ÍNDICE REMISSIVO	230

INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA

Maria Gorete Rodrigues Cardoso

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Educação
Bragança-Pará

INTEGRATION IN HIGH SCHOOL: DISCURSIVE ARTICULATIONS IN THE PRODUCTION OF HEGEMONY

RESUMO: Este trabalho focaliza os discursos de integração na política curricular brasileira para o ensino médio, no período de 1998 a 2012. O objetivo central é compreender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo. Os resultados encontrados permitem afirmar que os discursos de integração hegemônicos nos textos oficiais para este nível de ensino não apresentam significados fixos e estáveis, mas vinculam uma multiplicidade de sentidos cambiantes e deslizantes, posto que foram construídos por meio de relações de diferenças e equivalências entre antigas e novas demandas que têm disputado espaço na política curricular oficial. Defendemos que pela impossibilidade da fixação de um sentido literal e transparente, capaz de abarcar ou cancelar todas as diferenças que atravessam a luta política, a negociação em torno da integração fez emergir nos textos curriculares um significante vazio, sob o qual deslizam sentidos ambíguos, contraditórios e flutuantes.

PALAVRAS-CHAVE: Política curricular. Ensino Médio. Integração. Discurso. Hegemonia.

ABSTRACT: This paper focuses on the discourses of integration in Brazilian curricular politics for secondary education, from 1998 to 2012. The central objective is to understand the production of integration discourses as a hegemonic struggle for the meaning of the curriculum. The results show that the integration discourses hegemonomized in the official texts for this level of education do not have fixed and stable meanings, but they link a multiplicity of changing and sliding senses, since they were constructed through relations of differences and equivalences between old and new demands that have disputed space in the official curricular policy. I argue that because of the impossibility of establishing a literal and transparent meaning capable of embracing or canceling all the differences that cross the political struggle, negotiation around integration has given rise to an empty signifier in the curricular texts, under which ambiguous, contradictory meanings are floating.

KEYWORDS: Curricular policy. High School. Integration. Discourse. Hegemony.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro tem sido alvo constante de reformas que se justificam pela necessidade de adequar o currículo deste nível de ensino às diferentes demandas do mundo contemporâneo. Nos processos de reforma colocados em prática entre os anos de 1998 a 2012 ora as exigências econômicas e de mercado, ora as demandas de inovação didático-metodológica, ora os objetivos de justiça social revezaram centralidade nas propostas curriculares produzidas no âmbito do Ministério da Educação.

No transcurso dessas reformas, uma ideia que ganhou força e que permaneceu como um significativo em torno do qual vinham se articulando um variado número de demandas e motivado intensas disputas e negociações de sentidos é a ideia de integração. O tema da integração curricular assume notável centralidade nos debates curriculares contemporâneos no Brasil, em função da importância atribuída à questão da organização curricular no contexto de reformas em que o currículo passou a ser focado como um elemento essencial para adequar a educação às transformações econômicas, sociais e culturais dos nossos tempos. A integração se tornou ideia privilegiada nas políticas curriculares do ensino médio e os discursos que esta ideia articula podem ser compreendidos como uma luta incessante pela fixação de significados no currículo.

Ao assumir como objeto de estudo os discursos de integração hegemônicos na política curricular brasileira para o ensino médio, este artigo procura responder a quatro questões centrais: Como e quando o significativo integração emerge na política curricular brasileira para o ensino médio? Que sentidos de integração vêm sendo disputados nos textos curriculares oficiais? Por meio de que articulações discursivas alguns sentidos têm alcançado hegemonia? O objetivo central da pesquisa é compreender o processo de produção dos discursos de integração na política curricular para o ensino médio enquanto luta hegemônica pela significação do currículo.

O trabalho integra a tese de doutorado *Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), a qual se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa.

Para a composição do estudo reunimos obras e documentos relativos à história e à política curricular do ensino médio brasileiro, assim como selecionamos autores que discutem a integração curricular em diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, desde aqueles mais ligados ao momento de emergência do discurso de integração no cenário político do ensino médio nos anos de 1980, como é o caso de Saviani (2003a; 2003b), passando pelos que aprofundam o tema no contexto da reforma dos anos de 1990 (LOPES, 2001, 2002a, 2002b, 2008; MACEDO, 2002; BERGER FILHO, 1999; RAMOS, 2006), até aqueles que implementam a discussão da integração no contexto do projeto de ensino médio integrado (RAMOS, 2004, 2007, 2011; MOURA, 2007;

FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2012).

Com base na multiplicidade de sentidos que o significante integração assume nos textos curriculares oficiais, defendemos quão problemática se mostra a possibilidade de plena universalização de uma demanda particular no contexto de produção das orientações curriculares que seja capaz de representar de forma total e transparente as ideias e concepções em disputa. Nesse sentido, advogamos, com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987); Ernesto Laclau (2011; 2013), que no processo de construção da política curricular para o ensino médio, entre os anos de 1998 a 2012, ocorreram negociações e acordos precários e contingentes entre concepções teóricas, assim como, entre antigas e novas demandas que favoreceram a fixação de certos sentidos flutuantes de integração nos textos políticos oficiais.

Os subsídios teórico-analíticos da Teoria do Discurso e do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball (1992; 1994) nos possibilitam afirmar que os significados e sentidos atribuídos à integração nos textos políticos não são fixos e nem consensuais, mas sempre provisórios e contingentes, pois mesclam concepções curriculares, finalidades educacionais, valores e práticas da tradição escolar, constituindo-se numa formação discursiva ambivalente, que para alcançar legitimidade acaba por congregiar nos documentos diferentes e por vezes divergentes e antagônicas visões de currículo e de integração.

2 | A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DE INTEGRAÇÃO NA POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO E OS SENTIDOS PRIVILEGIADOS NOS ANOS DE 1990

O discurso de integração emerge na história do ensino médio brasileiro no contexto dos anos de 1980, no movimento de mobilização em torno da construção de um novo projeto de LDB que se sucedeu à promulgação da Constituição Federal de 1998. A partir dessa década, o debate em torno do significado do ensino médio ganhou relevância e tomou rumo consoante à redemocratização do país. Nesse momento, os estudos sobre a dimensão política da educação escolar ganham relevância e as teorias críticas passam a exercer grande influência no pensamento educacional brasileiro, o que serviu de base para a construção da crítica à concepção dualista de educação presente desde a constituição histórica deste nível de ensino e tornada estrutural nas primeiras leis orgânicas da educação secundária nos anos de 1940.

Naquele momento, o sentido atribuído à integração era de integrar educação básica à formação profissional em outras bases que não a de adaptação da educação escolar às demandas do mundo produtivo. Pois, os defensores da integração no projeto original de LDB (Projeto de Lei nº. 1.258/88), apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, em 1988, criticavam severamente a maneira como esta relação foi preconizada pela política de profissionalização compulsória da Lei 5.692/71. Assim, a integração emerge nos anos de 1980 sob o signo da politecnia.

Na perspectiva de Saviani (2003a, 2003b), o projeto educativo da politécnica visava enfrentar a velha problemática do dualismo e da ambiguidade do ensino médio a favor de uma educação crítica e integradora. Era um projeto que afirmava a necessária vinculação entre educação básica e prática social e assumia o trabalho como um princípio educativo fundamental. O ensino médio concebido na perspectiva de uma educação politécnica deveria se desenvolver a partir da compreensão de que o conceito e o fato do trabalho são elementos organizadores do ensino em geral, assim como do próprio currículo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram dispositivos que advogaram a favor integração enquanto um princípio ideal de organização do currículo. Entretanto, em sintonia com os modelos de reformas educativas desenvolvidas em países centrais do mundo capitalista, tomadas como exemplares para a implementação de reformas nos sistemas de ensino de países com baixo índice de desenvolvimento econômico, a reforma brasileira se constrói com base em princípios axiológicos e pedagógicos que traduzem a identificação da política curricular brasileira com as recomendações emanadas das agências internacionais (RAMOS, 2006).

Competências, interdisciplinaridade, contextualização são, portanto, três sentidos privilegiados do discurso de integração defendidos na reforma do ensino médio nos anos de 1990. Definidos como princípios metodológicos complementares no processo de organização do currículo, esses significantes foram apresentados com uma aparente unidade teórico-epistemológica. No entanto, conforme Lopes (2001; 2002a; 2002b; 2008) e Macedo (2002) tais sentidos de integração foram construídos a partir da hibridização de discursos pedagógicos e curriculares pertencentes a diferentes domínios teóricos e representam um esforço de compatibilizar demandas não somente diferentes, mas divergentes e até mesmo contraditórias colocadas por grupos e sujeitos envolvidos na luta hegemônica pela significação do currículo naquele contexto.

Nos PCNEM, a ideia de competência como adaptação às exigências do mundo produtivo também é utilizada para justificar as mudanças requeridas à educação no contexto da nova sociedade tecnológica em que o conhecimento assume centralidade nos processos de produção e de organização da vida social. No novo paradigma educacional a educação precisa responder ao imperativo de desenvolver competências nos educandos para construir e mobilizar conhecimentos a serem empregados na solução de problemas colocados pelo mundo do trabalho, pela prática cotidiana e pela convivência social. Portanto, no lugar de uma escola que pretendesse formar por meio da “imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação” (BRASIL, 2000, p. 12) uma outra escola precisaria surgir, mais conectada com as mudanças sociais em curso e com as necessidades de aprendizagem requeridas pela nova sociedade do conhecimento.

Para se alcançar a consecução de tais objetivos os documentos orientavam que organização do currículo deveria se estruturar não mais com base nos conhecimentos propedêuticos pertencentes aos distintos campos disciplinares tradicionais, mas nas competências básicas e nas habilidades que deveriam ser desenvolvidas a partir da diversidade e da complexidade dos conhecimentos pertencentes às áreas integrantes do currículo do ensino médio no contexto daquelas DCNEM.

A despeito das competências terem sido defendidas como o principal eixo de estruturação do currículo, o que se percebe, é que a garantia da efetividade desse princípio não reside tanto na diferenciação da organização do currículo com base na disciplina ou na competência, mas sim no tipo de abordagem dos conhecimentos que conforme previsto nas DCNEM e nos PCNEM deveria se desenvolver na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, enquanto princípios didático-pedagógicos complementares à noção de competência e como tecnologias enriquecedoras da prática pedagógica.

Macedo (2001, p. 138) defende que o discurso de competências na política curricular dos anos de 1990 precisa ser compreendido como “um processo híbrido para o qual conflui uma multiplicidade de diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, nem sempre formando um todo homogêneo”.

Essa perspectiva também é compartilhada por Lopes (2008; 2002a; 2002b) que observa a mesma tendência de hibridização na construção dos discursos de interdisciplinaridade e contextualização, também, associados à noção de currículo por competências. Segundo Lopes essa estratégia é utilizada para compatibilizar demandas e visões diferentes acerca do currículo ocasionadas não somente pelas diferenças de perspectivas epistemológicas que são mobilizadas na construção de tais discursos, mas, também, para alcançar legitimidade junto aos diferentes grupos que participam das disputas e negociações em torno do currículo e que buscam controlar os significados da política.

3 | A POLÍTICA CURRÍCULAR NOS ANOS DE 2003 A 2012 E A DISPUTA POR OUTROS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO

No contexto dos anos 2003, os ideais de integração informados pela teoria marxista e gramsciana foram propagados como capazes de desafiar as orientações curriculares hegemônicas pela reforma dos anos de 1990 e recolocar o debate deste nível de ensino em termos de uma luta político-social mais ampla, pautada nos objetivos de justiça e emancipação social.

Nesse momento, o projeto de ensino médio buscou recolocar a concepção de educação básica e de formação profissional de caráter unitário, omnilateral e politécnico, conforme havia sido demarcado no projeto original da LDB, disputado nos de 1980. Assim, é que surgiu, como resultado de um amplo processo de mobilização e disputa

no âmbito do MEC e do CNE, o projeto de ensino médio integrado que estabeleceu as principais bases da proposta de integração que lutou para se hegemonizar nos textos políticos entre os anos de 2003 a 2012.

Defendemos que a disputa por um novo sentido de integração no projeto curricular para o ensino médio, em período mais recente, tendeu a se distanciar de uma base teórica informada pela psicologia condutivista e cognitivista, pelas teorias curriculares de domínio eficientista e técnico-instrumental, mescladas a discursos pedagógicos progressivistas e críticos, predominantes nos discursos de integração dos anos de 1990 e passou a se estruturar numa base teórica político-sociológica, informada pelas teorias marxista e gramsciana.

As ideias de integração presentes no projeto do ensino médio integrado, tal como formulado pelo grupo de trabalho responsável pela proposição do documento preliminar de discussão do Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que define novas diretrizes para o nível médio, mobilizaram três noções primordiais da teoria marxista e gramsciana: a concepção de educação omnilateral e politécnica, de escola unitária e de trabalho como princípio educativo. As DCNEM aprovadas (Resolução CEB/CNE nº 02/2012) refletiram as negociações ocorridas entre aquela proposta, o MEC e o CNE.

Identificamos que os sentidos de integração hegemonizados pelas DCNEM de 2012 podem se traduzidos em três princípios integradores estruturantes do projeto de ensino médio integrado: o primeiro é o da integração entre educação básica e educação profissional; o segundo é o da formação humana integral pelo eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e o terceiro é a integração na perspectiva da interdisciplinaridade e da totalidade, enquanto princípios filosóficos e metodológicos de organização do currículo.

Entre os anos de 2003 a 2012, os discursos de integração passaram a articular outros sentidos diferentes daqueles hegemonizados nos anos de 1990, em que a fronteira antagônica da integração, antes simbolizada pela disciplinarização do currículo, sofre alguns deslocamentos, em função da não fixidez da relação de antagonismo que configurou este discurso no período anterior. Neste novo contexto, o outro antagônico do discurso de integração não é somente a organização disciplinar fragmentada e descontextualizada, mas a desarticulação entre educação básica e educação profissional (dualismo), a parcialidade da formação voltada para o desenvolvimento de competências para o mercado e para o trabalho, a dissociação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na organização do currículo. Entretanto, não há nenhuma oposição severa à organização disciplinar a qual é defendida como um tipo de organização que pode conviver sem conflitos com outras perspectivas de organização integrada como a interdisciplinaridade e a transversalidade.

4 | SENTIDOS HEGEMONIZADOS NAS DCNEM DE 2012 E APRODUÇÃO DA INTEGRAÇÃO COMO UM SIGNIFICANTE VAZIO

A superação da dicotomia entre educação básica e educação profissional é um dos sentidos centrais de integração disputados pelos defensores do projeto de ensino médio integrado que vinha sendo costurado desde o início do Governo Lula, no contexto das mobilizações para a revogação do Decreto 2.208/97 e para a aprovação do Decreto 5.154/2004.

A integração compreendida pelo viés da conjugação entre formação geral e formação específica no mesmo curso tem origem nos pressupostos de educação omnilateral, unitária e politécnica preconizada pelos discursos marxistas e gramscianos de educação. Nesses registros, todos os estudantes deveriam ter acesso, no período que corresponde à escola básica, a uma educação de caráter geral, de base unitária e que conjugassem conhecimentos e dimensões necessárias à formação humana integral. A escolha de uma formação profissional específica só aconteceria após a conclusão da educação básica, em curso universitário.

Entretanto, considerando as condições materiais da juventude brasileira, em que grande parte dos jovens é levada a buscar a inserção no mercado de trabalho antes mesmo de completar os 18 anos de idade, visando a complementar a renda familiar ou garantir seu autossustento. Os defensores desta concepção julgam impossível pensar na implementação de um modelo de ensino politênico na educação básica em toda a plenitude que a concepção original sugere, em virtude da extrema desigualdade socioeconômica persistente na nossa “rebelde realidade social” (SAVIANI, 2003a; MOURA, 2007; RAMOS, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Esta flexibilização na noção de educação unitária e politécnica já indica uma primeira operação de articulação que o discurso de integração realiza no contexto das DCNEM, visto que a formação profissional, com vistas à inserção no mundo do trabalho é uma demanda que impede que a integração nesta perspectiva se concretize de forma total, ou seja, a ideia de unitariedade tal como concebida por Gramsci é incomensurável com a complexidade que configura a dinâmica do social e com significação de diferentes segmentos sociais a respeito das finalidades da escola média no contexto brasileiro contemporâneo.

A proposta de formação humana integral articulada pelo eixo do trabalho, ciência e tecnologia é um segundo sentido de integração que perpassa o projeto de ensino médio integrado que deu base às DCNEM. Este sentido, guarda estreita relação com primeiro na medida em que a superação do dualismo entre formação geral e formação específica pressupõe que a educação se desenvolva de forma integrada a partir de uma base unitária formada por conhecimentos “humanísticos”, na perspectiva em que Gramsci compreende o humanismo, que se relacionam com os modos produtivos da existência humana por meio do trabalho compreendido como atividade criativa de mediação entre homem-natureza, como forma de produção da existência humana,

mediada pela ciência e pela cultura.

Desta maneira, de acordo com os fundamentos do projeto de ensino integrado, uma formação de base unitária e politécnica compreende o trabalho como princípio educativo e a ciência, a tecnologia e a cultura como elementos essenciais para compreensão dos fundamentos que estruturam os processos produtivos na sociedade contemporânea (RAMOS, 2004; 2007; 2012; FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2012).

O terceiro sentido de integração disputado pelos autores do projeto de ensino médio integrado faz emergir a célebre discussão da organização curricular. Os dois sentidos de integração tratados anteriormente são de ordem mais sociológica, filosófica, ética e política, visto que procuram definir finalidades, princípios e concepções sobre o ensino médio sem adentrar numa discussão propriamente curricular. Na discussão deste terceiro sentido já se pode perceber uma maior aproximação com perspectivas de integração produzidas pela teorização curricular, especialmente aquelas postuladas por Santomé (1998) e Bernstein (1981). O conceito de totalidade é informado pela concepção de Kosik (apud Ramos 2007, p. 17).

No contexto das DCNEM, as concepções sobre integração curricular, conforme discutidas por Ramos (2007; 2012), foram em grande parte incorporadas pelo Parecer CEB/CNE nº 05/2011, no item denominado *Organização Curricular do ensino médio*. Entretanto, neste mesmo item os pareceristas do CNE chamam a atenção para o fato de que as estratégias e metodologias de integração são práticas bastante desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio. As DCNEM procuram justificar a impossibilidade de uma implementação plena da integração curricular em função da:

necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem. Dessa maneira, tem se revelado praticamente difícil desenvolver propostas globalizadoras que abranjam os conceitos e especificidades de todas as disciplinas curriculares. (BRASIL, 2011, p. 43)

Assim, se apresenta como saída para este impasse a possibilidade da coexistência de duas formas de organização curricular: uma disciplinar e outra interdisciplinar que busca o enfraquecimento das barreiras disciplinares sem, no entanto, abrir mão das especificidades dos conceitos e conhecimentos que as integram. A coexistência entre essas duas formas de organização curricular, que por princípios epistemológicos são adversas, conforma no contexto das DCNEM o que a mesma denomina de “metodologia mista de organização do currículo”.

De outra forma, também se resgata nestas diretrizes o conceito de interdisciplinaridade definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) – Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – onde a interdisciplinaridade é apresentada como um conceito equivalente e complementar da noção de transversalidade, forma que assumiu a integração nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) nos anos de 1990.

Desta maneira, acaba-se também por ressuscitar a pedagogia de projetos que é uma perspectiva de integração completamente distante da proposta de interdisciplinaridade e totalidade no projeto de ensino médio integrado. A interdisciplinaridade se converte, enfim, numa abordagem metodológica facilitadora da transversalidade, constituindo-se como um possível caminho para a integração, além de ser vista como uma metodologia que tem a vantagem de permitir a participação dos estudantes na escolha dos temas prioritários, “A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado” (BRASIL, 2011, p. 44).

Defendemos, nos termos da Teoria do Discurso, que esta operação de deslocamento no sentido de interdisciplinaridade e de totalidade, originalmente apresentado no projeto de ensino médio integrado, é mais uma vez produzida por meio de uma relação de negociação entre as diferentes demandas que constituem a cadeia de equivalências do discurso de integração no contexto das DCNEM. Estas demandas se traduzem em uma série de ideias, concepções e perspectivas metodológicas que disputam espaços no processo de significação do currículo.

Na perspectiva teórica em que Laclau discute o processo de produção de uma hegemonia política, o autor explica que na sua visão “não existe algo que vá além do jogo das diferenças, nenhum fundamento que, *a priori*, privilegie alguns elementos do todo em detrimento dos outros” (LACLAU, 2013, p. 117). Qualquer que seja a centralidade que um dos elementos da cadeia discursiva possa vir adquirir terá que ser explicada pelo jogo das diferenças. O jogo que atravessa a luta política como tal e que permite que processo de identificação ocorra no em meio a este contexto.

As várias demandas de integração curricular relacionadas a este último sentido tratado: interdisciplinaridade, totalidade, transversalidade, pedagogia de projetos e competência entram em processo de articulação entre si para confrontar o seu “outro antagônico” representado pela organização disciplinar. Entretanto, como elemento excluído da cadeia de equivalência, a disciplinarização, não sendo um elemento neutro funciona como o exterior constitutivo das identidades articuladas. Aquele algo que a totalidade das identidades articuladas expelle de si para se constituir. Portanto, aquilo que, ao mesmo tempo, em que se constitui na sua possibilidade também se mostra como a sua própria impossibilidade de realização.

Como todas as demandas articuladas não abrem mão de seu particular conteúdo para que alguma delas possa representar de forma plena o conjunto de todas as diferenças, então, o que é possível que se tenha, nos termos explicados por Laclau “é uma totalidade fracassada, o espaço de uma inalcançável plenitude”. Uma totalidade que constitui um objeto impossível e necessário, ao mesmo tempo (LACLAU, 2013, p. 119).

A operação que possibilita que uma diferença assuma, sem deixar de ser uma

diferença particular, a representação significativa de uma totalidade incomensurável em torno de um ponto nodal é, finalmente, o que Laclau denomina de hegemonia. A hegemonia ocorre quando uma particularidade assume o lugar de uma universalidade incomensurável, porque o conteúdo diferencial particular passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente.

Neste ponto nos aproximamos daquilo que vimos procurando demonstrar com relação ao processo de significação da integração na política focalizada. Tem a ver com a noção de significantes vazios desenvolvida por Laclau (2011, 2013). Para este autor, um significante vazio surge da necessidade de nomear um objeto ao mesmo tempo impossível e necessário de ser nomeado. Assim, “O esvaziamento de um significante particular, de seu particular significado diferencial é o que torna possível a emergência de significantes vazios como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (LACLAU, 2011, p. 75). Por isso, enquanto condição para própria fixação de sentidos os significantes vazios se mostram como uma estratégia retórica para significar o que é insignificável, alguma coisa que excede o próprio sistema de significação. A presença de significantes vazios é a própria condição para a fixação de uma hegemonia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos destacar ao longo deste artigo que a integração se constitui num significante de grande centralidade no processo de produção da política curricular brasileira para o ensino médio no decorrer dos anos de 1998 a 2012. Em torno deste significante se reuniram um grande número de demandas que disputaram hegemonia nos textos curriculares oficiais, portadores de orientações e regulamentações para este nível de ensino.

Defendemos com base na teorização do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball, que a produção da política curricular não é obra pura e simples do Estado ou de governos em um determinado contexto, mas envolve uma complexa e controversa rede de influências. Com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau buscamos construir uma análise sobre a política curricular para o ensino médio a partir do entendimento de que os textos políticos são resultados de lutas políticas travadas em torno da significação do currículo. Uma luta que envolve processos de articulação, negociação e acordos precários e contingentes em torno de diferentes demandas curriculares colocada por sujeitos e grupos que disputam espaço na política e lutam para hegemonizar seus discursos.

Considerando a trajetória do discurso de integração no conjunto da política do ensino médio, identificamos a ocorrência de deslocamentos no processo político que possibilitou a fixação de sentidos contingentes para este significante nos textos políticos que compõem o *corpus* da pesquisa. Assim, nas DCNEM de 1998 e nos PCNEM, o corte antagônico da integração era a organização disciplinar do currículo, com base

nos conteúdos disciplinares tradicionais, estruturados de maneira fragmentada e descontextualizada, o que configurava um tipo de organização incapaz de responder às demandas da esfera produtiva, especialmente, com relação às exigências de formação para o mundo do trabalho. Naquele contexto, o novo tipo de organização curricular proposto foi o modelo das competências básicas a ser desenvolvido por meio da interdisciplinaridade e da contextualização.

Entre os anos de 2003 a 2012, os discursos de integração passaram a articular outros sentidos em que a fronteira antagônica da integração, antes simbolizada pela disciplinarização do currículo, sofreu alguns deslocamentos em função da não fixidez da relação de antagonismo que configurou este discurso no período anterior. Neste novo contexto, o outro antagônico do discurso de integração não é somente a organização disciplinar fragmentada e descontextualizada, mas a desarticulação entre educação básica e educação profissional (dualismo), a parcialidade da formação voltada para o desenvolvimento de competências para o mercado e para o trabalho, a dissociação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na organização do currículo, além logicamente de se manter a crítica à disciplinarização sem, no entanto, rechaçar as disciplinas de forma radicalizada.

Concluimos que a fixação de um sentido literal para o significante integração é um horizonte impossível de ser alcançado, pois nenhum dos termos articulados consegue representar plenamente as demandas nas suas particularidades. Surge daí uma hegemonia precária, devido à necessidade de significar de alguma forma e dar nome à identidade que emerge da prática articulatória. Neste sentido, afirmamos que em relação aos discursos de integração presentes na política do ensino médio aquilo que foi possível alcançar por meio do processo articulatório entre as demandas que disputaram a fixação de sentidos encarna uma formação discursiva da ordem de um significante vazio. Um significante que não tem um conteúdo preciso, mas que tenta preencher o espaço aberto da significação. O conteúdo significativo particular permanece habitando cada uma das demandas articuladas e o resultado que se obtém da operação hegemônica é produção de um discurso ambíguo, que desliza nos seus significados, porque não pode representar fielmente nenhuma dos elementos isoladamente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen Ball. J.. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994. 23

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London; New York; Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

_____. **Decreto nº 2.208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB 03/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB nº 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

_____. Resolução CNE/CEB 02/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BERGER FILHO, Ruy. **Currículo por competências**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/curriccompit.doc>

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LACLAU, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273a>

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002a, p. 386-400. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde o seu potencial crítico. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p.73-94.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. In: Anais 30ª Reunião Anual da ANPEd. Anais do evento. Caxambu: ANPEd, 2007. 25

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, p. 38-69.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Ano: 2007. Acessado em 03 de fevereiro de 2014:http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf, 26 p.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções propostas e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação. LDB: limites, trajetórias e perspectivas**. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.

_____. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003b.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Narrativa 73, 74, 75, 76, 79, 82

C

Cidadania 30, 32, 37, 40, 44, 47, 48, 52, 57, 61, 66, 69, 133, 140, 164, 193, 201, 202, 212, 220, 225

Corpolítica 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Currículo Narrativo 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82

D

Democratização 35, 37, 39, 45, 47, 49, 115

Desigualdades 3, 30, 41, 54, 138, 151, 153, 154, 155, 158, 163, 179, 181, 185

Diálogo 3, 4, 20, 39, 84, 94, 101, 107, 108, 112, 114, 122, 145, 146, 148, 187, 193, 194, 195, 196, 205, 215, 225

Diretrizes Curriculares 16, 20, 21, 24, 61, 67, 86, 93, 95, 134, 155, 158, 161, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 200, 204, 212, 215, 218, 227

Discurso 1, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 39, 40, 42, 45, 58, 63, 71, 105, 136, 145, 147, 177, 190, 191, 192, 199, 211

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 140, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Comparada 37, 48

Educação Contextualizada 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 117

Educação Física 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 133, 226

Educação Rural 106, 107, 108, 113, 115

Ensino Ativo 118, 120, 121, 125, 126

Ensino de Arte 187, 194, 196

Ensino Médio 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 107, 116, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 156, 160, 188, 189, 209, 210, 219, 229

Escola Quilombola 1, 7, 9

Estratégia 17, 22, 42, 43, 84, 92, 114, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 179, 205, 220

Extensão Universitária 26, 27, 29, 32, 33, 35, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95

F

Fisiologia 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126

Formação de professores 2, 4, 5, 9, 12, 61, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 180, 181, 184, 186, 187, 192, 207, 211, 215, 223, 225

Formação humana 18, 19, 40, 63, 64, 68, 69, 71, 91, 133

G

Gênero & Sexualidade 26

H

Hegemonia 13, 14, 21, 22, 23, 47, 191, 208

I

Inclusão 7, 40, 54, 57, 58, 61, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 111, 130, 139, 147, 151, 153, 155, 159, 163, 174, 176, 179, 180, 181, 184, 185, 204, 214, 215, 219, 225, 229

Integração 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 61, 118, 153

Integração regional 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Internacionalização 52, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Interseccionalidade 26, 31

M

Mercosul 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Multiculturalismo 9, 138, 143, 149, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 214

O

Organização pedagógica 106, 110, 111

P

Política curricular 13, 14, 15, 16, 17, 22

Políticas educacionais 37, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 85, 109, 111, 180, 219, 220

Prática pedagógica 1, 2, 4, 8, 10, 11, 17, 107, 112, 114, 115, 178, 182, 184, 186, 206, 215

Práticas curriculares 6, 54, 55, 77, 83, 106, 107, 109, 110, 131, 133, 139, 152, 153, 155, 158, 159, 161

R

Reflexividade 49

Relações étnico-raciais 130, 136, 138, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186,

204, 206, 207, 209, 212, 215

T

Tecnologia 18, 19, 20, 49, 56, 58, 91, 111, 112, 133, 166, 167, 229

U

Universidade 1, 2, 7, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 47, 48, 63, 73, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 120, 141, 142, 143, 149, 151, 165, 174, 175, 176, 185, 186, 197, 203, 206, 207, 215, 217, 218

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-660-7

