

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: uma análise da área da linguagem

THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR HIGH SCHOOL: an analysis of the language area

Néri Emílio Soares Júnior¹
Ana Cristina Viera Lopes Romeiro²

Resumo: O presente estudo tem o objetivo analisar as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCNem). Foram realizadas a análise documental dessas orientações e a de outros documentos relacionados ao processo de reforma do ensino médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNem) e as Orientações Curriculares Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). As OCNem constituem-se como parte da reforma do ensino médio no Brasil, que foi iniciada com a publicação dos PCNem e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Sendo assim, apresentam continuidades e rupturas com esta política curricular. Percebeu-se, deste modo, que as OCNem apresentam um forte conteúdo híbrido em relação às concepções teóricas que fundamentaram sua elaboração.

Palavras-chave: Ensino Médio. Orientações Curriculares. Linguagens.

Abstract: The objective of this study is to analyze the National Curriculum Guidelines for high school. A documental analysis was conducted based on this guidelines and from other documents related to high school reform process, such as the National Curricular Parameters for high school and the Educational Curricular Guidelines Complementary to the National Curricular Parameters. The National Curricular Guidelines for high school form part of the high school reform in Brazil, that started with the National Curricular Parameters and the National Curricular Guidelines publications. Consequently, they present continuities and ruptures with this curricular policy. It revealed, therefore, that the National Curricular Guidelines present a hybrid and key content in relation to theoretical concepts which underlay its elaboration.

Keywords: High School. Curriculum Guidelines. Languages.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar los Lineamientos Curriculares Nacionales para la escuela secundaria (OCNem). Se realizó un análisis documental de estos lineamientos y otros documentos relacionados con el proceso de reforma del bachillerato, como los Parámetros Curriculares Nacionales de Bachillerato (PCNem) y los Lineamientos Curriculares Educativos Complementarios a los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN +). OCNem son parte de la reforma de la educación secundaria en Brasil, que se inició con la publicación del PCNem y las Directrices Curriculares Nacionales para la educación secundaria. Por tanto, presentan continuidades y rupturas con esta política curricular. De esta forma, se notó que los OCNem tienen un fuerte contenido híbrido en relación a las concepciones teóricas que sustentaron su elaboración.

Palabras Clave: Bachillerato. Pautas curriculares. Idiomas.

1 APRESENTAÇÃO

Em 1990, teve início no Brasil um profundo movimento de reforma educacional que teve como um dos eixos centrais a reforma curricular (LOPES, 2004). Esse movimento vem sendo desenvolvido dentro de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira que teve início sob o discurso da necessidade da melhoria de sua qualidade (CANDAU, 2001). O resultado, visto nas políticas curriculares, foi uma extensa publicação de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares que tiveram

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília e professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: neriesjr@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7841-2097>.

² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e professora da Rede Estadual de Ensino do distrito Federal. E-mail: anacrisvl@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6050-3708>.

a pretensão de efetivar as pretendidas reformas educacionais.

Na esteira desse movimento, o ensino médio também foi alvo da reforma. Com mudanças em sua finalidade e em sua organização, instrumentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNem) (parecer n. 15/1998; resolução n. 3/1998) (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNem) (BRASIL, 1999a, b, c; 2000) estabeleceram ou ratificaram importantes alterações para este nível de ensino, como, por exemplo, a separação entre a formação geral e a formação para o trabalho, expressa igualmente na divisão entre o ensino médio e a educação profissional, e na organização do conhecimento escolar estruturado a partir de conceitos como integração, contextualização e tecnologias, híbridos com a lógica do currículo por competências (LOPES, 2008, MOEHLECKE, 2012, MOREIRA, 2013).

Nessa conjuntura foram publicadas, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNem) (BRASIL, 2004; 2006a, b, c) que foram constituídas a partir da necessidade de efetivar, na realidade escolar brasileira, a reforma do ensino médio que não logrou êxito com os anteriores instrumentos normativos. Assim, as OCNem constituem-se como a materialização de políticas curriculares advindas do âmbito federal que objetivam direcionar um projeto educacional para a educação brasileira. O fato é que o próprio Governo Federal, em 2004, admitiu que as DCNem e os PCNem publicados não foram suficientes para sustentar a reforma na etapa final da educação básica (FERNANDES, 2004). A falta de diálogo e de debate entre os legisladores e a comunidade educacional e a falta de condições da escola brasileira foram alguns fatores levantados para que os PCNem e as DCNem não chegassem a ser efetivados nas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, as Orientações foram elaboradas com o propósito de auxiliar no processo de realização da reforma no ensino médio (BRASIL, 2006a).

Isso posto, o objetivo do presente trabalho é analisar a proposta curricular contida nas OCNem. Foram realizadas análise documental destas orientações curriculares (BRASIL, 2004, 2006a, b, c) e a de documentos normativos que possuem relação com essa política curricular, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNem) (BRASIL, 1999a, b, c; 2000) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio) (BRASIL, 2002).

O processo de análise foi realizado a partir da noção de recontextualização de Bernstein (1996) e se concentrou no volume 1 das OCNem (BRASIL, 2006a) que versa sobre a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir das seguintes categorias de análise: a) elaboração das OCNem; b) concepção de educação, de ensino médio e de currículo; c) organização curricular; d) seleção e organização dos conteúdos; e) propostas didático-pedagógicas. Foram utilizadas essas categorias de análise por se constituírem como alguns dos principais elementos constitutivos de um projeto pedagógico e, sendo assim, de uma proposta curricular (VEIGA, 2004).

O texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento serão apresentados, de forma breve, aspectos sobre a noção de recontextualização e a sua relação com as políticas curriculares. No segundo momento será realizada uma breve contextualização das principais políticas curriculares voltadas para o ensino médio no contexto da reforma educacional no Brasil, pós LDBEN de 1996, e finalmente, será apontada a análise das OCNem.

2 A NOÇÃO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS CURRICULARES

Para o processo de análise será utilizada a noção de recontextualização formulada pelo autor e pesquisador britânico Basil Bernstein (1924-2000). Tal noção se constitui como processo de transferência de textos de um contexto para outro, como, por exemplo, do acadêmico para um sistema educacional ou do contexto de uma rede de ensino para o escolar (LOPES, 2008). A grosso modo, essa noção de recontextualização apresenta uma perspectiva de quando se transfere texto, um conteúdo, de um contexto para outro, sendo que o que é transportado inevitavelmente sofre alteração.

Na recontextualização cada contexto é considerado um campo recontextualizador, denominado como oficial ou pedagógico, sendo que o campo recontextualizador oficial é aquele que é regulado de forma direta pelo Estado (BERNSTEIN, 1996). Esse campo possui relações com o campo internacional,

constituído por agências internacionais e por outros países; o campo de produção, relacionado com esfera econômica; e o campo do controle simbólico, relacionado com a cultura. O campo recontextualizador pedagógico é aquele em que acontece a produção de teorias educacionais. Assim, esse campo é constituído por espaços acadêmico e de produção de conhecimento, como universidades, faculdades de educação, e periódicos especializados, por exemplo.

A recontextualização, então, refere-se a um princípio em que um determinado campo se apropria, recoloca, refocaliza e conecta diferentes discursos ou conteúdos, de forma seletiva, para se formar um discurso pedagógico próprio (STRAVOU, 2008).

No que se refere às políticas curriculares e aos sistemas educacionais, o processo de recontextualização está relacionado por três contextos: o primário, o secundário e o recontextualizador. O contexto primário se refere ao contexto em que são criadas, modificadas e alteradas, de forma seletiva, as ideias ou proposições de um sistema educacional. É nesse contexto que diferentes discursos pedagógicos são produzidos, desenvolvidos, modificados ou alterados. Esse processo é denominado contextualização primária (BERNSTEIN, 1996).

A recontextualização secundária se refere à reprodução seletiva do discurso educacional no contexto das instituições sociais em que ocorre a educação, como as escolas. Já o contexto recontextualizador se refere ao que realiza a regulação da circulação de textos entre os contextos citados anteriormente. É formado por campos que, por sua vez, possuem instituições e agentes que podem realizar a regulação dos textos que transitam entre o contexto da produção para a reprodução de discursos. Pode-se exemplificar esse contexto com os grandes órgãos administradores da educação, como o Ministério da Educação (MEC) na esfera federal, as secretarias de educação estaduais e municipais nas esferas estaduais e municipais, respectivamente, bem como agentes como supervisores das redes de ensino. As políticas curriculares como as Diretrizes, Parâmetros e Orientações curriculares são frutos desse contexto.

Desse modo, consideramos que as OCNem são documentos recontextualizados pois foram elaborados para serem utilizados no contexto escolar, ou seja, no contexto secundário. Sendo assim, essas Orientações possuem um projeto de formação humana que foi elaborado a partir de teorias e concepções oriundas do contexto primário de recontextualização para se constituir como uma orientação curricular para a escola brasileira. Nesse processo, pela ação dos agentes que elaboram esta Orientação, houve um processo de recontextualização, uma vez que houve uma mudança de texto, ou de discurso pedagógico e de um contexto para outro.

3 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL

O ensino médio no Brasil é considerado, em sua história, como um espaço indefinido que permanece em busca de uma identidade (MOEHLECKE, 2012, MOREIRA, 2013). Sua origem é associada a um caráter propedêutico com os seminário-escola dos jesuítas, com o objetivo de preparar a elite para os exames para o ingresso nos cursos superiores. Posteriormente, o caráter profissional do ensino médio é estabelecido com as reformas dos anos 1930, realizadas por Francisco Campos, que iniciaram a implantação do ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas, e posteriormente com a Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, que consolidou o ensino secundário na educação brasileira. Em 1971, temos outra importante mudança no ensino médio, com a Lei n. 5.692 de 1971, que estabeleceu a profissionalização compulsória e fracassou posteriormente, sendo abolida em 1982.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação foi concebida com o objetivo de propiciar o pleno desenvolvimento do sujeito, de prepará-lo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, art.205). Em relação ao ensino médio, foi indicado o dever do Estado em garantir a sua progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade (art. 208, inciso II), o que indica a intenção de ampliação da oferta nessa etapa.

Nos anos seguintes, com o advento da nova LDBEN, Lei n. 9.394/96, o ensino médio, representando a etapa final da educação básica, passou a ser concebido com identidade própria. Posteriormente, e sob

a influência de organismos internacionais, tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, e por questões econômicas e mercadológicas, foi publicado um conjunto de prescrições curriculares consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem) de 1998 (CNE/CEB, parecer n.15/1998; CNE/CEB, resolução n.3/1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNem) no ano de 1999 (BRASIL, 1999).

As DCNem reafirmam a separação do ensino médio da educação profissional, o que já havia sido indicado pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, e também afirmaram uma mudança no paradigma curricular, no entendimento de que “[...] a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho” (BERNADIM; SILVA, 2014, p.27). Então, a proposta curricular foi fundamentada nas competências e habilidades e por áreas de conhecimento. Também foi relevada a ênfase na flexibilização e centralidade na integração e contextualização (LOPES, 2002, MOEHLECKE, 2012).

Os PCNem, por sua vez, caminham na mesma direção das DCNem e apresentaram um projeto pedagógico e curricular similar. Assim, temos o currículo organizado por áreas do conhecimento que é constituído pelos respectivos componentes curriculares, a saber:

1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: a) arte; b) educação física; c) informática; d) língua estrangeira moderna; e) portuguesa e literatura;
2. Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias: a) biologia; b) física; c) matemática; d) química;
3. Ciências Humanas e suas Tecnologias: a) filosofia; b) geografia; c) história; d) sociologia, antropologia e política.

Essa política curricular, empreendida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, foi alvo de críticas de muitos pesquisadores brasileiros (exemplos: KUENZER, 2000; LOPES, 2002; MACHADO, 2002; ZIBAS, 2005). Dentre as principais críticas realizadas, destacamos a subordinação da educação ao mercado, principalmente por meio do processo de resignificação de conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho e, a capacidade limitada de indução das diretrizes.

Elaborados em 2002, três anos após os PCNem (1999a), os PCN+ constituem-se como Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio que foram publicados com o objetivo de integralizar os PCNem. Os PCN+ apresentam em sua formulação temáticas, propostas teórico-metodológicas e estratégias que propõem a aproximação dos PCNem à orientação da prática docente. Em uma nítida acepção do vocábulo, alude aos parâmetros cuja função é guiar, direcionar as ações educativas, assim como é possível perceber no volume destinado às linguagens, códigos e suas tecnologias.

Para encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio com elementos ainda não explicitados, este volume dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera (BRASIL, 2002, p.13).

Faz-se conveniente evidenciar que, a título de convencer e instituir o discurso favorável às reformas, estimulou-se a propagação da deslegitimação das práticas curriculares anteriores, apregoadas

de ultrapassadas, defendendo que eram necessárias “[...] mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas” (LOPES, 2004, p.110) e reputadas importantes aos projetos social, político e econômico empreendidos à época.

No entanto, parece que a tão pretendida reforma no ensino médio não chegou na realidade das escolas brasileiras, e no ano de 2006, agora sob a égide do Governo Lula, foi elaborado e publicado outro conjunto de documentos relacionados com a política curricular voltada para o ensino médio, com o objetivo de efetivar a tão pretendida reforma no ensino médio, as OCNem. A seguir será desenvolvida a análise dessas orientações.

4 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: continuidade ou mudança das políticas curriculares anteriores?

A proposta de criação das orientações curriculares foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e de professores pesquisadores que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNem) para aprofundar a compreensão desse documento, apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006a, p.08).

Desta forma, o objetivo das OCNem é “[...] apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio” (BRASIL, 2006a, p.08). O escopo das orientações é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Sendo assim, o documento sinaliza que tem o objetivo de ser um manual ou um texto para sua reprodução e servir como um instrumento de apoio para a reflexão do professor em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, as OCNem consideram a política curricular como uma “[...] expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar (BRASIL, 2006a, p.08). Essa ideia se aproxima do conceito de política curricular de Gimeno Sacristán (2000) em que a política curricular é um:

[...] aspecto da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro o sistema escolar e incidindo na prática educativa [...] (p.109).

Observe que o autor relaciona a política curricular com a seleção, ordenação e mudança do currículo, o que confere ao conhecimento a ser ensinado na escola um importante lugar. Desse modo, as OCNem apresentam uma preocupação de apontar conhecimentos que devem ser ensinados pela área da linguagem, e também trata de questões metodológicas. Para Gimeno Sacristán (2000), a regulação do currículo não trata apenas de questões relacionadas ao saber. Uma regulação administrativa do currículo, também “[...] fornece orientações metodológicas gerais, sugere às vezes pautas mais precisas de tratar determinado temas” (p.113). É o que parece ter acontecido com as OCNem, principalmente quando admite-se que o documento foi elaborado para contribuir com a implementação de uma reforma curricular, que não aconteceu na realidade escolar, a partir das orientações de outros documentos.

Para as OCNem, a escola não é uma instituição neutra, homogênea e universal, como advogam as teorias tradicionais do currículo (SILVA, 2002), e sim um espaço sociocultural, que possui diferentes sujeitos como pais, estudantes, professores, que contribuem em sua formação. Sendo assim, a escola é considerada uma instituição educativa que possui um grande projeto cultural, que contém saberes, conhecimentos e valores. Nesse sentido, a escola:

[...] aponta caminhos e instaura relações com o saber, com a cultura e com as pessoas. A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade. Tem nos seus espaços e tempos escolares muito mais do que

dispositivos de organização de funcionamento: cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer (BRASIL, 2006a, p.219).

É importante observar que essa perspectiva está em conformidade com a própria concepção de política curricular das orientações apresentada anteriormente. Cabe considerar que o projeto cultural que a escola apresenta é parte de uma seleção cultural realizada, uma vez que a instituição educativa não consegue transmitir toda a cultura existente. Assim sendo, a escola seleciona o conhecimento a ser ensinado e essa seleção, não neutra, tampouco acontece de forma aleatória, e procura formar determinado tipo de sujeito (SACRISTÁN, 2000).

No que se refere ao ensino médio, as OCNem consideram que esse nível de ensino deve garantir ao estudante a preparação para avançar para a educação superior, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania. Essa perspectiva está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96, que destaca as finalidades atribuídas ao ensino médio, como a formação para a cidadania e a preparação para o mundo de trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar sua formação futura.

Também espera-se que o ensino médio deva estar em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas dos estudantes (adolescentes, jovens e adultos) e considera-se que cada um dos tempos de vida citados anteriormente possua sua singularidade “como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social” (BRASIL, 2006a, p. 09).

Como pode-se perceber, o caminho trilhado pelas OCNem é pela defesa da centralidade do processo educativo no sujeito e a educação média com a função “[...] de abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades do educando” (p.10). Esse aspecto parece ser fundamental nessa política curricular, o que difere dos Parâmetros e das Diretrizes, que apresentavam o foco nas competências e, principalmente, na integração curricular (LOPES, 2008). Assim, o grande cerne das OCNem parece estar em compreender o estudante do ensino médio como o sujeito do processo educativo.

Desse modo, o conceito de currículo também toma como núcleo os estudantes: “O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles (BRASIL, 2006a, p.09).

Podemos perceber a influência de princípios do pensamento do escolanovismo, que possui em uma de suas concepções o estabelecimento do estudante no centro das atividades escolares. Essa perspectiva teve como uma de suas bases as propostas teóricas de Dewey (2002), que defende que as disciplinas sejam organizadas mediante a convergência nos discentes. No entanto, também percebe fundamentos incorporados pelas perspectivas críticas da educação, tal qual estabelecer os professores como sujeitos do processo educativo. Pode-se notar, então, um processo de recontextualização que foi denominado por Lopes (2008) como *recontextualização por hibridismo*. Para a autora, o esse tipo de recontextualização se constitui por meio da associação de matrizes teóricas distintas com um deslizamento dos sentidos e significados dos objetos tratados. Assim:

Os textos são desterritorizados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso há um deslizamento de sentidos e significados que anteriormente mantinham uma relação mais fixa, quando associadas a uma dada teoria curricular. (LOPES, 2008, p.32).

Também observamos a recontextualização por hibridismo presente na concepção de ensino. Para as OCNem, o ensino é uma ação política e sua construção é fruto de investigação, reelaboração e cooperação do outro. Assim, o ensino é compreendido como “[...] uma ação de natureza pedagógica e sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem a construção de conhecimento que resulta de uma atividade de busca por parte do aluno próprio” (2006a, p.35-36). Observa-se mais uma vez a influência de princípios do escolanovismo e da concepção crítica de educação.

A organização curricular proposta pelas OCNem é por áreas do conhecimento, assim como os PCNem e os PCNem+. Estas áreas são: a) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Também são propostas aproximações dos componentes curriculares e a articulação a partir dos seguintes conceitos: interdisciplinaridade, contextualização e tecnologia. Essa perspectiva mantém aspecto semelhante entre as DCNem e os PCNem.

No que se refere à interdisciplinaridade, as Orientações procuram compreendê-la a partir da totalidade, respeitando as especificidades epistemológicas e tomando como ponto de partida a vida social dos estudantes:

Algumas abordagens metodológicas podem conferir ao currículo uma perspectiva de totalidade, respeitando-se as especificidades epistemológicas das áreas de conhecimento e das disciplinas. Como exemplo, parte-se da premissa de que o conhecimento da sua realidade mais próxima pode motivar o aluno a compreender as complexas relações existentes em nível mais global. Um projeto dessa natureza pode articular-se a cinco fundamentos da vida societária: físico-ambiental; sócio-histórico, sócio-cultural, sócio-político e econômico-produtivo, sabendo-se não serem independentes entre si (LODI, 2004, p.11).

Essa interpretação se aproxima das concepções críticas de educação e do currículo, principalmente aquelas de inspiração marxista, pois a totalidade é uma de suas principais categorias e muito utilizada como defesa da superação da fragmentação do conhecimento. A totalidade é uma categoria relacionado ao Materialismo Histórico Dialético e é utilizada em contraposição a fragmentação do conhecimento, uma vez que se compreende que “[...] totalidade está na realidade concreta” (HÚNGARO, 2014, p.66). O Materialismo Histórico Dialético é um dos fundamentos teóricos da concepção crítica da educação e das teorias do currículo.

Essa orientação para o processo de integração curricular destoa das propostas dos PCNem. Para Garcia (2001) e Lopes (2008), nos PCNem a concepção de interdisciplinaridade está articulada à possibilidade de relacionar ou construir ponte para as disciplinas. Para Lopes (2008), esta forma de propor a interdisciplinaridade se apresenta em uma perspectiva restrita de currículo. Também compreendemos que o nível de integração curricular proposto é inferior (TORRES SANTOMÉ, 1998), não aproveitando a possibilidade de articulação entre os diversos conhecimentos produzidos pela humanidade. Garcia (2008) considera que existem formas mais amplas para se pensar a integração curricular do que aquela proposta nos PCNem. No caso específico das OCNem, que são nosso objeto de investigação, a indicação está voltada para se articular os conhecimentos dos cinco fundamentos da vida societária, mas não há uma orientação ou sugestão metodológica de como integrá-los.

A contextualização é uma categoria que aparece articulada com a interdisciplinaridade e a tecnologia como um componente do ensino médio, mas sem nenhuma discussão específica. Na verdade, a ideia que se tem é que realiza uma retomada das orientações dos PCNem e das DCNem, que a têm como um dos princípios curriculares principal. A ideia nesses documentos, segundo Lopes (2008), é que a educação contextualizada remete ao pensamento progressivista de John Dewey. A questão é que a perspectiva contextualizada dita que “[...] a vida tende a assumir uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla” (LOPES, 2008, p142). A concepção que se tem é instrumental.

Sobre a tecnologia, as OCNem indicam que deve ser superada a visão instrumental, da tecnologia como mera aplicação da ciência, e a defesa realizada é pela formação ampliada e, assim, a escola deva incorporar a cultura técnica e geral nesta formação (LODI, 2004, p.10). Desse modo, a tecnologia é compreendida como o propósito de preparar os jovens para a realidade contemporânea.

A área de códigos e linguagens objetiva a “compreensão do significado das letras e das artes, desenvolver a capacidade de comunicação, e o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (LODI, 2004, p.11). Também possui indicação de um eixo curricular dessa área como a referência da língua em funcionamento e a atuação do sujeito nas relações intersubjetivas e coletivas.

Na área das ciências da natureza e da matemática deve-se destacar a educação tecnológica básica

e a compreensão do significado da ciência. Um eixo de organização dessa área pode ser a complexidade e o equilíbrio dinâmico da vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Já nas ciências humanas e sociais baseia-se a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, podendo ser organizadas em torno do eixo da cidadania e dos processos de socialização, na perspectiva sócio-histórica.

Sobre a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão contemplados os seguintes componentes curriculares: a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras com o foco no Espanhol, a Literatura, a Arte e a Educação Física. No entanto, não são indicadas as razões para a escolha destes componentes curriculares fazerem parte desta área nem a disposição dessas disciplinas no texto da área, o que denota a reprodução da hierarquização dos componentes curriculares. As disciplinas consideradas mais importantes, no contexto social e educacional, são as primeiras a serem apresentadas no documento, deixando para a Educação Física, por exemplo, a última posição no documento.

Sobre os critérios de seleção de conteúdos, as orientações abordam de forma superficial. Apesar da disciplina de Português indicar que devem ser pensados mínimos de conteúdo, apontam para a responsabilidade de a escola selecionar esses conteúdos para o ensino e os métodos para sua operacionalização. O que se considera é que a proposição de conteúdos e a abordagem metodológica estão articuladas com o projeto pedagógico e com a concepção que a escola possui dos: a) papéis dos alunos e professores; b) concepção de ensino – aprendizagem; c) objeto de conhecimento; d) socialização e produção de conhecimento.

Um movimento semelhante foi observado por Lopes (2008) sobre os PCNem. Para a autora, os Parâmetros para o ensino médio também não discutem os critérios de seleção de conteúdo, e tão pouco os motivos para se escolher as áreas e os componentes curriculares que fazem parte das áreas. Ela observa que o fato dos PCNem não problematizarem a seleção de conteúdos está relacionada à ideia de que (os conteúdos) são considerados meios para constituição de competências e valores e não como objetivos próprios. Nas OCNem, os conteúdos também objetivam o desenvolvimento de habilidades. Por exemplo: no componente curricular Língua Estrangeira são indicadas as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, tais como a leitura, a comunicação oral e a prática escrita.

Em breve síntese, as OCNem apresentam um forte movimento de continuidade com as políticas curriculares desenvolvidas anteriormente (DCNem e PCNem). Tal continuidade está relacionada, pelo menos, com as propostas de integração curricular, contextualização e o enfoque na tecnologia, com a formatação da área da linguagem e das disciplinas que a compõem. Este movimento (de continuidade) já foi percebido por outros pesquisadores. Para Lopes (2008), existe um acentuado diálogo entre as OCNem e os PCNem.

Também foi percebido um tímido movimento de mudança com a incorporação de princípios da concepção crítica de educação e das teorias de currículo em diferentes momentos do documento. Entretanto, consideramos que essa ação, da maneira que foi realizada, pode não ajudar os professores em sua prática. O problema é a forma como está posta, em uma associação de concepções teóricas distintas, como a teoria tradicional do currículo (onde situa o pensamento progressista de John Dewey). Outro exemplo é o documento ter como foco considerar os estudantes sujeitos do processo de ensino/aprendizagem. Aqui percebemos o movimento híbrido de concepções teóricas.

O que parece é que os elementos da concepção crítica da educação e das teorias curriculares que foram inseridos nas OCNem servem para transmitir uma ideia de que o documento possui um caráter progressista. Goodson (2008), importante pesquisador inglês das reformas curriculares, nos adverte de que devemos analisar profundamente sobre o potencial progressista e regressivo das mudanças curriculares. Lopes (2008) considera que, apesar das mudanças governamentais, houve uma “[...] permanência da mesma comunidade epistêmica em torno da reforma do ensino médio. (p.94). Assim, podemos colocar em cheque o caráter progressista das OCNem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho tivemos o objetivo de analisar a estrutura curricular das OCNem. Foram feitas a análise documental destas orientações e a de documentos normativos que possuem relação com essa

política curricular. Foi possível perceber que as OCNem apresentam um forte movimento de continuidade, um tímido movimento de mudança com as políticas curriculares anteriores, a saber, as DCNem e com os PCNem.

Sendo assim, relevantes elementos dos PCNem e das DCNem foram mantidos, como a integração curricular, a contextualização, o enfoque nas tecnologias, por exemplo, e foram adicionados princípios da teoria crítica da educação e do currículo, caracterizado como uma recontextualização por hibridismo. Sendo assim, consideramos que podemos questionar o caráter progressista do discurso contido nas OCNem uma vez que essas orientações seguem o mesmo movimento das reformas educacionais que estão sendo realizadas em escala mundial e que objetivam a formação de sujeitos para conformar-se com as novas formas de produção e de consumo. Por fim, sugerimos mais pesquisas sobre o tema, principalmente relacionadas às análises do impacto dessas orientações na realidade da escola.

REFERÊNCIAS

BERNADIM, M. L.; SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. *Jornal de Políticas Educacionais*. Curitiba, n. 16, julho-dezembro, 2014.

BERNSTEIN, B. Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3*, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 46/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*: Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. PCN+ *Ensino Médio*: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Ciências da natureza e suas tecnologias. Volume 2. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, 2006c.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). *Currículo: políticas e práticas*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Editora vozes, 2002.

FERNANDES, F. C. Apresentação. In: *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2004.

- GARCIA, J. A interdisciplinaridade segundo os PCNS. *Revista de educação pública*. Cuiabá. v.17, n. 35. 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- HUNGARO, E. M. *A questão do método na constituição da teoria social de Marx*. CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A.; (Orgs). *O Método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 2014.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entreo pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 21, n. 70, p.15-39, 2000.
- LODI, L. H. Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio. In: BRASIL, SEB. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2004.
- LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v.23, n. 80, p.389-403, 2002.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. n. 26 Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.
- LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MACHADO, L. R. S. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, Editora da Unicamp, v. 131, n. 37, p. 92-110, jan./abr, 2002.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n. 49, jan-abr. 2012.
- MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STRAVOU, S. La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula: éléments de recherche sur la « régionalisation du savoir » In. Frandji, D.; Vitale P. (dirs.). *Actualité de Basil Bernstein*. Savoir, pédagogie et société. Rennes: PUR, 2008.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, 2005.

Recebido em: 18/04/2019

Aceito em: 24/12/2019

Publicado em: 11/12/2020