



PERSPECTIVA ANALÍTICA PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

PERSPECTIVA ANALÍTICA PARA EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES: PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN

ANALYTICAL PERSPECTIVE FOR THE STUDY OF CURRICULAR POLICIES: PROCESSES OF RECONTEXTUALIZATION

Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná - Brasil
E-mail: monicars@ufpr.br

Eixo temático 3: Metodologias para a análise e pesquisa de Políticas Educativas

Resumo: O texto tem por objetivo dialogar com possibilidades analíticas que permitam a compreensão das relações entre a proposição de políticas curriculares e os movimentos gerados no interior das escolas em resposta a elas. Parte-se do pressuposto de que o estudo das políticas educacionais em geral e das políticas curriculares em particular não se esgota na análise dos documentos propositivos ou mesmo no processo pelos quais são elaborados. Tal estudo requer investigar os processos por meio dos quais tais proposições tensionam e são tensionadas nos momentos em que as escolas e seus sujeitos dialogam com os dispositivos normativos oficiais, momentos estes em que se manifestam intenções de aceitação e/ou resistência e que resultam em híbridos entre o que é proposto e o que é praticado. Uma das possibilidades de análise é a perspectiva teórico-metodológica derivada das formulações de Basil Bernstein sobre o conceito de recontextualização, considerada uma abordagem possível, dentre outras. A título de ilustração, são descritas duas pesquisas que buscaram captar movimentos gerados por escolas diante de políticas de inovação curricular. Da análise é possível concluir que as representações e as práticas que se formalizam no interior das escolas, em decorrência da leitura das prescrições curriculares, são mediadas por códigos que geram novas práticas discursivas, produtoras de novos ordenamentos para o trabalho docente. Essas práticas discursivas carregam em si as tensões, os conflitos, as lutas de representação que se confrontam nos processos que dotam de sentido as práticas escolares possíveis de serem apreendidos a partir do conceito de recontextualização.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Cultura escolar. Recontextualização.

Resumen: El texto tiene por objetivo dialogar con posibilidades analíticas que permitan la comprensión de las relaciones entre la proposición de políticas curriculares y los movimientos generados en el interior de las escuelas en respuesta a esas políticas. Se parte del presupuesto de que el estudio de las políticas educativas en general y de las políticas curriculares en particular no se agota en el análisis de los documentos propositivos o aun en el proceso por el cual son elaborados. Dicho estudio quiere investigar los procesos por medio de los cuales esas proposiciones



generan tensión y son cuestionadas en los momentos en que las escuelas y sus sujetos dialogan con los dispositivos normativos, momentos esos en los que se manifiestan intenciones de aceptación y resistencia, representadas por nuevos discursos y prácticas. Se hace mención a la perspectiva teórico-metodológica derivada de las postulaciones de Basil Bernstein sobre el concepto de recontextualización, considerado un abordaje posible, entre otros. Se describen dos experiencias de investigación que buscaron captar los movimientos generados por escuelas ante políticas de innovación curricular. Del análisis es posible concluir que las representaciones y las prácticas que se formalizaron en el interior de las escuelas son mediadas por códigos que generan nuevas prácticas discursivas, productoras de nuevos ordenamientos para el trabajo docente. Esas nuevas prácticas contienen en sí las tensiones, los conflictos, las luchas de representación que se enfrentan en los procesos que dotan de sentido a las prácticas escolares comprendidas como un proceso de recontextualización.

Palabras clave: Políticas curriculares. Cultura escolar. Recontextualización.

Abstract: The text aims to engage with some analytical possibilities that would allow an approach towards the understanding of the relationship between curricular policies proposals and movements generated inside schools in response to them. It is assumed that the study of education policies in general and the curricular policies in particular are not confined to propositional analysis of documents or the process by which they are prepared. Such a study requires to investigate the processes by which such propositions put pressure and are pressured at times when the schools and their subjects engage in a dialogue with normative devices, times in which they manifest intentions of acceptance and resistance, represented by new discourses and practices that result in hybrids. Initially, a brief reference to the theoretical-methodological perspective derived from the postulates of Basil Bernstein is made, considered here, one possible approach among others; then, by way of illustration, two research experiments that aim to apprehend the movements generated by a set of school policies on curriculum innovation are described. From this analysis it is possible to conclude that the representations and practices that are formalized inside schools, as a result of the reading of the official curriculum requirements, are mediated by codes that generate new discursive practices, producing new arrangements to teachers' work. These new discursive practices are embedded with the tensions, conflicts, and struggles of representation which are encountered in the processes that make school practices congruent and understood as processes of recontextualization.

Keywords: Curriculum policies. School culture. Recontextualization.

Introdução

Desde a década de 1990 é possível observar certa centralidade das questões curriculares em se tratando de políticas educacionais. Cabe indagar as razões dessa centralidade. Cabe indagar, também, como captar seus efeitos sobre as escolas, seus sujeitos, suas práticas, seus discursos, enfim sobre a cultura escolar. O estudo da escola que toma a cultura escolar como possibilidade referencial para a análise oferece a oportunidade de constituição



de objetos ímpares, além da proposição de perspectivas teórico-metodológicas diferenciadas.

A teorização curricular contemporânea tem sinalizado a relevância da abordagem que toma a cultura como referência privilegiada na investigação da educação e da escola. De acordo com Willians (1992), a análise sob a ótica da cultura requer investigar as relações entre as instituições e a sociedade, bem como as diversas mediações que vão dos meios materiais de produção cultural às formas culturais concretas. A cultura, entendida como o conjunto de significados por meio do qual se produz e reproduz certa ordem social ao instituir modos de vida material e imaterial (WILLIANS, 1992), confere a esta ordem social a condição de produtora de práticas e de representações por meio das quais se formam e educam-se as gerações mais novas. A cultura enquanto prática de *apropriação* e de *representação* conduz ao entendimento de que toda prática escolar é cultura, mas uma forma particular de cultura, a cultura em uma *forma escolar*, o que caracteriza uma *cultura escolar*. Por cultura escolar entende-se, neste texto, o modo como a escola se *institui*, se *organiza*, se *apropria* de elementos da cultura, faz determinadas *representações* dela, e produz práticas com vistas à realizar a ação educativa.

Desse significado de cultura e suas implicações para o estudo das instituições podemos depreender a idéia de que estudar a escola e os movimentos que ela gera com vistas a realizar a função educativa requer investigar os modos particulares por meio dos quais ela se apropria das políticas e práticas culturais (dentre elas os elementos que em última instancia irão compor os currículos), produz novas práticas e as formaliza. A cultura escolar comporta desse modo, a constituição de processos internos às escolas e que envolvem escolhas e um modo de organização – institucional e curricular. No interior da instituição escolar, a mediação entre os indivíduos (alunos, professores, outros) dá-se pela cultura, de modo geral, e que se traduz, neste espaço particular, em cultura escolar.

O quadro teórico brevemente esboçado tem como conseqüência a idéia de que o estudo das políticas educacionais em geral e das políticas curriculares em particular não se esgota na análise dos documentos propositivos, ou



mesmo no processo pelos quais são elaborados. Tal estudo requer investigar os processos por meio dos quais tais proposições são submetidas à discussão nos momentos em que a escola e seus sujeitos dialogam com os dispositivos normativos oficiais, com suas referências explícitas ou implícitas, momentos estes em que se manifestam intenções de aceitação e resistência, momentos ao mesmo tempo partilhados e contrastantes, que evidenciam processos de continuidades e rupturas, representados por novos discursos e práticas, híbridos entre o “novo” e o “velho”, entre o que muda e o que permanece.

Esse movimento, rico e difícil de captar, institui-se como objeto de análise quando estamos diante da investigação no campo das políticas curriculares. A pretensão do presente texto é dialogar com possibilidades analíticas que permitam alguma aproximação no sentido de compreender as relações entre a proposição de políticas curriculares e os movimentos gerados no interior das escolas em resposta a elas. Faz-se, inicialmente, sucinta referência à perspectiva teórico-metodológica derivada das postulações de Basil Bernstein (1996), considerada, aqui, uma abordagem possível, dentre outras; em seguida, a título de ilustração, são descritas duas experiências de pesquisa que buscaram captar os movimentos gerados pelas escolas diante das propostas de mudanças suscitadas por políticas de inovação curricular.

Recontextualização: a passagem dos discursos instrucionais aos discursos regulativos

Basil Bernstein é, certamente, uma referência importante quando nos colocamos diante da necessidade de conhecer como se instituem e se institucionalizam os discursos e práticas pedagógicos. Segundo Bernstein (1996; 2003) o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de *recontextualização* por meio do qual se geram procedimentos de seleção e de deslocamento de significados. Em se tratando das reformas educacionais, verifica-se um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pela



escola. No presente texto considera-se esse distanciamento como decorrente desse processo de recontextualização.

A produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas são movimentos complementares, porém distintos. A análise das reformas educacionais, não pode, portanto, desconsiderar que na passagem do *discurso instrucional* ao *discurso regulativo* (BERNSTEIN, 1996), as escolas conferem significados próprios às prescrições, que muitas vezes se distanciam das formulações originais.

Bernstein denomina *discurso instrucional* aquele proveniente da especialização das ciências de referência que se convertem em saberes a serem transmitidos pela escola e, *discurso regulativo*, aquele vinculado a valores e princípios pedagógicos consolidados. Na análise da constituição desse novo discurso regulativo, toma-se como pressuposto que a comunidade de leitores formada pelos professores e demais educadores não é uniforme, o que produz diferentes relações com o material escrito. As práticas de leitura e interpretação são distintas, e produzem significados diferenciados, decorrentes também do modo como os leitores interagem com o material instrucional. A leitura dos textos oficiais é compreendida, assim, como um processo partilhado e contrastante, e, portanto, não homogêneo, caracterizado por distintas práticas de apropriação que geram as representações constitutivas das mudanças.

Parte-se do pressuposto de que a incorporação ou apropriação, pelos professores, dos discursos presentes nos textos de políticas curriculares podem ser compreendidas por meio do conceito de recontextualização. Parte-se, assim, do pressuposto de que o(s) sujeito(s) leitor(es) destes textos se confrontam com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas e a experiência acumulada, embasam a interpretação e resignificação dos dispositivos instrucionais. Esse movimento configura-se como um processo de recontextualização:

Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações.



Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (LOPES, 2002, p.159).

As escolas reinterpretem, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. A análise da política de mudança curricular impõe discutir as prescrições normativas, considerando, portanto, que elas não se consolidam de forma espelhada. Para dimensionar seus resultados parte-se, assim, do pressuposto de que mesmo que ela não produza alterações na totalidade das práticas educativas, produz alterações no discurso pedagógico e imprime novos códigos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho pedagógico e à ação docente.

Políticas curriculares e cultura escolar: movimentos de recontextualização

Busca-se discutir a seguir os processos de apropriação realizados pelas escolas diante de duas políticas que visaram produzir mudanças nos discursos e práticas curriculares. Trata-se de referência a duas pesquisas realizadas na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil em um intervalo de seis anos.

A primeira pesquisa teve como base de análise a reforma curricular do ensino médio proposta no Brasil por meio das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio no período compreendido entre 1998 e 2010. Essa pesquisa investigou, em um primeiro momento, a composição do discurso oficial tomando como referência as proposições em torno das idéias de interdisciplinaridade e contextualização associadas à proposta de organização curricular por *competências*. As referências normativas foram, então, discutidas no âmbito dos movimentos de apropriação gerados no interior das escolas quando são orientadas a realizar a incorporação dos dispositivos normativos oficiais. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas



realizadas no momento da implantação da reforma curricular, período compreendido entre 2004 e 2006.

A segunda pesquisa ocupou-se da política para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio Integrado, particularmente no que se refere à construção de um currículo integrado, isto é, de uma perspectiva curricular voltada para a integração entre os conhecimentos vinculados à formação geral e os conhecimentos técnicos específicos de um campo profissional. Igualmente, procedeu-se ao estudo dos documentos normativos e à análise de procedimentos que permitiram uma aproximação com os processos pelos quais os professores interagem com as proposições da política curricular analisada. Os dados foram obtidos por meio da participação, na condição de observador, das Oficinas organizadas pela Secretaria de Estado da Educação com a finalidade de elaborar as propostas curriculares dos cursos. A coleta de dados ocorreu entre 2004 e 2012, em três momentos distintos da implantação do Ensino Médio Integrado no estado do Paraná.

O quadro teórico de referência para análise e interpretação dos dados situou-se nas formulações de Basil Bernstein (1996; 2003) e tomou como pressuposto que o movimento de transferência do texto curricular de um contexto para outro implica em um processo de *recontextualização*, e que as escolas, ao se apropriarem dos dispositivos conceituais normativos da reforma, selecionam e empreendem um processo de deslocamento dos significados e produzem, nesse movimento, novas práticas discursivas e pedagógicas que se distanciam das proposições originais. As formulações nos textos normativos das prescrições curriculares analisadas são consideradas como componentes de um discurso *instrucional*, que, ao tornarem-se parte de um processo que busca produzir alterações nas práticas e representações que se formalizam no interior das instituições escolares, conforma um novo discurso *regulativo*.

Pesquisa I - Competências, interdisciplinaridade e contextualização: entre propostas oficiais e apropriações pelas escolas

Em cumprimento à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da



Educação – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece, em seu artigo 26, a necessidade de uma base curricular nacional comum, entre 1998 e 1999 foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), com o intuito de produzir uma padronização curricular no país, em todos os níveis da educação básica¹.

Esse conjunto de ações, no âmbito do processo da reforma educacional, teve suas justificativas anunciadas como sendo decorrente da necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário mundial e local. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o ensino médio, constata-se o atrelamento das propostas às *exigências postas pelo mundo do trabalho*.

Conforme o discurso oficial, essas considerações levariam à necessidade de produzir mudanças nas práticas docentes de modo a repensar o fazer pedagógico e transformá-lo em seus aspectos constitutivos, por exemplo: trabalhar regularmente com situações-problema; diversificar os meios de ensino; discutir e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo; praticar uma avaliação formativa; encaminhar-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecidos para a organização curricular no ensino médio, convergem, nas diretrizes e parâmetros curriculares do período, em torno do desenvolvimento de *competências* definidas, nos documentos normativos, como necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais afirma-se que a perspectiva do currículo voltado para o desenvolvimento de competências opõe-se a “um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. A proposta curricular em pauta seria capaz de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a

¹ As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio às quais se faz referência neste texto e foi base para a pesquisa realizada e ora relatada já não estão mais em vigência. Em 2012 o Conselho Nacional de Educação, instância normativa da educação brasileira, exarou a Resolução CNE/CEB 02/2012 que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.



contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. (Brasil, 1999).

Outros dois elementos associados ao currículo por competências, e que compõem o discurso curricular oficial no momento analisado dizem respeito às expressões *interdisciplinaridade* e *contextualização*. Segundo o Parecer 15/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a organização curricular deve se pautar pela interdisciplinaridade, e “ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades”. (BRASIL, 1998).

A contextualização dos saberes, por sua vez, decorreria do processo de evocação de “áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural”, com o fim de mobilizar competências já adquiridas ou estabelecer entre o aluno e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1998). Contextualização, interdisciplinaridade e competências convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano.

São várias as críticas dirigidas à idéia de prescrição curricular com base em competências (MACEDO, 2000; RAMOS, 2001, SILVA, 2008, PACHECO, 2001). Dentre as críticas, ressalta-se a proposição de que o desenvolvimento de competências implica em exercitar os conhecimentos adquiridos na escola em situações relativas a uma prática social imediata. Tal proposição limita as finalidades para as quais se oportuniza o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos, das mais variadas origens e campos do saber. De acordo com Pacheco (2001):

Todo o conhecimento escolar passa a funcionar na base de um código disciplinar, para utilizar a linguagem de Bernstein, que é a assunção de uma racionalidade técnica que se desprende cada vez mais da mera aquisição de idéias. O conhecimento que é agora contextualizado em *comportamentos esperados*, em *propósitos predeterminados* e em *conjuntos de saber-fazer*, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, ‘o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas



condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer'. (PACHECO, 2001).

Tendo em vista a análise dos processos pelos quais as escolas se apropriaram do discurso oficial, elegeu-se como elemento norteador da investigação as proposições brevemente discutidas acima, qual seja, a associação entre o desenvolvimento de competências e os indicativos de interdisciplinaridade e contextualização.

A composição da base de referência empírica se deu, inicialmente, junto a 52 escolas (aproximadamente 50% do total de instituições) de Ensino Médio da Cidade de Curitiba/PR, a partir de instrumento que buscou obter dados sobre como os educadores interpretaram os textos oficiais e como se organizaram em resposta a eles. Essa pesquisa, de caráter exploratório, indicou uma escola que, pelas afirmações de adesão ao discurso oficial, constituiu-se em campo privilegiado para a discussão dos processos de apropriação e incorporação

Das 52 escolas de ensino médio pesquisadas foi possível dimensionar o processo de adesão/resistência aos dispositivos oficiais. A primeira etapa da pesquisa, de caráter exploratório, evidenciou que 94,13% das escolas tomaram por base as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e 82,6% e se nortearam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98 do CNE) com vistas a reelaborar suas Propostas Pedagógicas, o que denota, ao menos do ponto de vista formal, uma adesão às propostas oficiais.

Tal afirmação decorre de questão formulada na pesquisa e que solicitava às escolas que relatassem mudanças feitas em suas Propostas Pedagógicas e que fossem decorrentes das propostas oficiais. As respostas evidenciaram que 82,6% (43) das escolas utilizaram as definições de habilidades e competências em suas propostas curriculares; 78,4% (42) as relações entre os saberes (conteúdos) e suas tecnologias; 55,7% (29) explicitaram a preocupação com a formação para o trabalho.

Apenas 15,6% (3) das escolas informaram que não tiveram como intenção a adoção desses referenciais, e demarcaram outras finalidades para o ensino médio, tais como, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o



pensamento crítico do aluno e afirmam que o referencial do currículo por competências não atendem a esses objetivos.

Das escolas que afirmam terem procedido à reelaboração de suas propostas para atender à normatização oficial (82,6%), o estudo realizado conduziu à interpretação de que 63,2% (31) delas procederam a uma incorporação formal das proposições isto é, deram a entender, explícita ou implicitamente, que reformularam (no papel) suas propostas/projeto político pedagógico estruturando-os com base na definição de competências e habilidades e/ou na relação entre saberes e suas tecnologias, mas que não produziram alterações nas práticas pedagógicas. Algumas das escolas justificam a situação afirmando que os professores não entenderam que alterações seriam necessárias por em prática. Outras atribuem essa incorporação formal a dificuldades postas pelas proposições oficiais, ou a dificuldades de organização das escolas, como se pode verificar na transcrição da resposta de uma das escolas pesquisadas:

Percebeu-se que a escrita da proposta tem novos elementos: habilidades, competências, tecnologias [...] No entanto, não houve incorporação na prática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma linguagem formal/técnica de difícil entendimento. Para articular esse trabalho pedagógico seria necessário um coordenador de área. Portanto, continuamos trabalhando por disciplina, selecionado os conteúdos a partir de uma seqüência, relação de saberes, dando possibilidades para o ingresso na graduação, cursos técnicos, de aperfeiçoamento do exercício da cidadania. (Questionário da Escola 15).

Das escolas que fazem menção explícita à tentativa de por em prática as relações entre saberes e tecnologias, 16,3% (8) delas manifestam o entendimento dessa relação como possibilidade do aluno ter acesso ao *uso da tecnologia* – isto é, ao computador ou a outra tecnologia da informação e comunicação.

Observa-se ainda na resposta de algumas escolas uma *hibridização*, isto é, a fusão de múltiplos discursos. A título de exemplificação, destaca-se a resposta de uma das escolas pesquisadas:

Na organização curricular está citado no sub-item ensino fundamental e médio como exemplo: 'a prioridade nesta organização



é a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos, deseja-se que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhe permitam a aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser'. (Questionário da Escola 28).

Dentre as práticas anunciadas como resultados das mudanças propostas pelos textos normativos destacam-se: o trabalho com projetos interdisciplinares, a realização de oficinas e laboratórios, e o estabelecimento de relações entre os saberes/conteúdos com o cotidiano dos alunos a partir dos temas transversais ou outra metodologia tendo em vista contextualizá-los. Neste grupo encontram-se 36,7% das escolas. As formulações das escolas em seus planejamentos curriculares demonstram, como exemplificam em suas respostas, tentativas de realizar aproximações entre diferentes disciplinas e entre estas e o cotidiano dos alunos. Para uma das escolas:

As habilidades e competências foram selecionadas partindo dos conteúdos selecionados com o objetivo de atender às necessidades práticas, ou seja, visando à preparação para o trabalho. Evitou-se conteúdos que não têm aplicação prática. Partindo do conhecimento científico os alunos trabalharam em Artes o conhecimento que adquiriram na disciplina de Química, fazendo sabonetes e produtos de limpeza. A relação dos conteúdos de Física com aplicação na tecnologia através do uso de instrumentos de ótica pelos alunos. (Questionário da Escola 12).

Quanto às proposições de interdisciplinaridade e contextualização, aparecem em 53,8% das propostas. Dentre as escolas que responderam ao instrumento, uma delas foi selecionada para obtenção de informações complementares às obtidas na primeira etapa. O critério de escolha orientou-se pela definição da escola que ofereceu maiores indicativos em termos de adesão às propostas oficiais.

A partir de informações colhidas junto à diretora e à coordenadora pedagógica dessa escola, identificou-se como fonte principal de mudanças nas práticas pedagógicas a preocupação em promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes. Com vistas a realizar tais alterações, afirmaram que os professores passaram a constituir grupos de estudos com o fim de repensar a organização curricular, criando, inclusive, “disciplinas aplicadas”, como por exemplo, “Biologia aplicada ao estudo do Meio Ambiente”. Segundo



um dos professores, as disciplinas aplicadas ajudam a contextualizar o conhecimento e auxiliam na compreensão do que é ensinado.

A interdisciplinaridade é empreendida por meio de projetos. Segundo a coordenadora pedagógica, a atividade inicia-se no planejamento, pela escolha dos temas por professores e alunos. Dos projetos participam todos os professores, e cada um assume a orientação dos grupos de alunos a partir de suas disciplinas.

A contextualização é caracterizada como as práticas por meio das quais os professores relacionam os saberes de referência de suas disciplinas ao cotidiano dos alunos. Por essa razão, muitas das aulas são realizadas fora do ambiente da sala de aula ou mesmo da escola. Interdisciplinaridade e contextualização são, nessa escola, diretamente associadas ao desenvolvimento de competências.

Com base nos relatos das escolas, obtidos nos dois momentos da pesquisa, é possível discutir o movimento de apropriação dos dispositivos normativos, seus impactos sobre a cultura escolar e sobre a constituição do trabalho docente.

Dos dados coligidos, é possível inferir que ocorreu um movimento de incorporação das prescrições oficiais pelas escolas. Mesmo que para a maioria das escolas esta incorporação tenha se dado apenas de maneira formal, isso não significa que tenha havido um movimento intencional de resistência às propostas oficiais. Algumas das escolas informaram que a mudança em suas práticas dependeria de condições estruturais ou organizativas mais favoráveis a trabalhos interdisciplinares. Outras afirmaram que as inovações não ocorreram porque os professores não compreenderam o sentido das proposições. Verifica-se, de qualquer modo, nessas escolas, a adesão ao discurso oficial, que se legitima e redimensiona o significado das práticas consolidadas, bem como questiona os modos de constituição do trabalho docente, tidos como *tradicionais, enciclopédicos e/ou tecnicistas*.

Nas escolas em que as práticas se alteraram tendo em vista adequá-las aos propósitos da reforma curricular, notam-se algumas convergências em torno da idéia de vinculação dos saberes disciplinares aos saberes do dia-a-dia



dos alunos, muito próximas das formulações presentes nos textos oficiais. Observa-se, no entanto, um deslocamento de sentido, quando as escolas atribuem especial ênfase à vinculação dos saberes escolares aos saberes pessoais, em detrimento dos saberes como prática social e cultural. A explicação para esse deslocamento pode se sustentar em duas hipóteses, não necessariamente excludentes: ou o texto normativo não se apresentava-se suficientemente claro, produzindo ambigüidades em sua interpretação, ou os sujeitos que o interpretam optaram pelo sentido mais pragmático, o que tornaria mais tangível a alteração nas práticas.

De qualquer modo, a apropriação da noção de competências associada à interdisciplinaridade e contextualização implicaria em alterações significativas para o trabalho pedagógico de modo geral e em particular para o trabalho docente, pois importaria em redefinir os tempos, espaços e saberes a partir dos quais ele se realiza. Essa reconfiguração do trabalho docente, ainda que necessite ser problematizada, indagando, por exemplo, em que medida a vinculação dos saberes trabalhados na escola a saberes do cotidiano, não estaria gerando um empobrecimento dos saberes de referência que caracterizam as áreas específicas que compõem o currículo, o que se observa é que, quando tensionada essa proposição ao que é priorizado pelos professores, recai sobre os saberes das ciências de referência tradicionalmente inseridos nos currículos (textos e práticas) a preponderância.

Em síntese, o estudo das manifestações de como as propostas de mudança curricular foram lidas, interpretadas e acolhidas ainda que parcialmente; o modo como esses processos se institucionalizaram nos textos das propostas curriculares das escolas, às vezes se aproximando das formulações originais e às vezes se distanciando; a explicitação de que muitas dessas proposições foram incorporadas apenas formalmente nos textos sem que gerassem mudanças substantivas nas práticas, exemplificam aspectos do processo de recontextualização dos discursos pedagógicos a que se refere Bernstein (1996) e são indicativos da necessidade de que se tome o processo de instituição das políticas curriculares como um movimento, nunca acabado, que se diferencia de escola para escola em função dos sujeitos e das práticas



consolidadas, e que para o estudo das políticas curriculares torna-se imprescindível o esforço de captação desse movimento

Pesquisa II – Políticas de Integração curricular: evidências do currículo como campo de disputas

A segunda política curricular analisada refere-se à proposição de integração entre educação geral e profissional na escola secundária posta pelos Decretos nº. 5.154/04 nº. 5.840/06. Essa proposição impôs a necessidade de que se ampliassem as discussões acerca da integração entre educação geral e profissional em patamares diferenciados do já consolidado modelo de justaposição e desarticulação entre esses campos da formação, impondo-se como desafio o delineamento de uma perspectiva curricular integrada.

No Estado do Paraná, lugar em que se realizou a pesquisa ora retratada, a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR organizou, ao longo do ano de 2007, encontros e oficinas junto aos coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos dos Núcleos Regionais de Educação, diretores e professores das escolas com o fim de discutir a implantação do PROEJA. Ao longo do ano procedeu-se à definição de Cursos, critérios para a oferta, número de turmas, localização das escolas, dentre outros aspectos concernentes à implantação. Juntamente com este procedimento, desencadeou-se um processo de elaboração das propostas pedagógicas dos cursos que passariam a ser ofertados em 2008.

É neste contexto que os dados da pesquisa foram coligidos. A metodologia constou do acompanhamento como pesquisador-observador dos Encontros e Oficinas realizados com vistas a construir propostas curriculares integradas. A partir dos relatos de campo, buscou-se analisar o processo de definição das bases curriculares dessa política no estado do Paraná, tendo como fio condutor da investigação o desafio da integração curricular e os modos pelos quais os educadores liam, interpretavam, aderiam ou resistiam às proposições dos textos normativos.



A finalidade dos procedimentos de pesquisa estava em sistematizar aspectos da implantação do Ensino Médio Integrado, particularmente no que se refere à construção de propostas curriculares que se propunham a integrar educação geral e formação profissional e analisar como as escolas reagiam diante dessa política, que apropriações faziam do discurso oficial e como respondiam às proposições. O relato a seguir está subdividido em dois momentos: o primeiro refere-se a uma breve discussão sobre o Documento Orientador produzido pela SEED/PR intitulado *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*; o segundo é concernente à análise das Oficinas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação que tiveram por finalidade a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos a serem ofertados nos diferentes municípios.

O Documento Orientador para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Paraná define uma perspectiva de formação que articule “trabalho, cultura, ciência e tecnologia”, como princípios fundantes da organização curricular integrada.

Desse modo, a SEED, através do Departamento de Educação Profissional, assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana. (PARANÁ, 2007, p. 8).

O Documento orientador dessa política tem por referência principal as formulações de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo. Ao dialogar com este princípio Gramsci (2000) faz uma crítica ao modo como a escola tradicionalmente tem se organizado e tratado a ciência de maneira abstraída das relações sociais; o autor assevera que o trabalho, ao se converter em princípio educativo, seria capaz de produzir, na escola, uma formação unitária por meio da articulação entre ciência e técnica.

No Documento Orientador do PROEJA no Paraná as referências ao trabalho como princípio educativo estão assim explicitadas:



O trabalho como princípio educativo, pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (PARANÁ, 2007, p. 14).

[...] Tomar o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade requer, uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade e uma organização curricular que promova a apropriação dos saberes científicos e culturais tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos. (PARANÁ, 2007, p. 19).

Nas seções quatro, cinco e seis o Documento traz como fio condutor o desafio da integração curricular – o desafio de integrar educação profissional e educação geral na modalidade EJA, o que, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma possibilidade de romper com a dualidade histórica entre educação básica e educação profissional, segundo esse Documento. Na seção quatro, um dos tópicos apresenta este desafio da seguinte forma:

e) a integração dos conhecimentos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos como a formação profissional a partir do trabalho e da prática social, contemplando as diversas áreas que contribuem para a formação integral do cidadão e asseguram a possibilidade de continuidade dos estudos. (PARANÁ, 2007, p.15).

Na seção seis, o Documento apresenta a possibilidade desta integração a partir da construção do projeto político pedagógico do curso.

b) A integração de conhecimentos da formação geral e profissional não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõe as áreas do conhecimento; (PARANÁ, 2007, p.19).

Faz-se a seguir, tomando por referência as proposições acima, uma análise do processo de elaboração das propostas curriculares integradas para os Cursos do PROEJA, com o propósito de dimensionar proximidades e distanciamentos entre as proposições do Documento normativo e o movimento de construção dessa perspectiva curricular integrada gerado pelos sujeitos envolvidos com esse processo.

Para fins de elaboração das Propostas Pedagógicas dos Cursos nas



doze áreas profissionais que seriam ofertadas, a Secretaria do Estado de Educação organizou 12 oficinas por áreas profissionais compreendendo vinte e quatro horas de discussão para configuração de cada Proposta. Participaram dessas oficinas dois representantes de cada escola, dentre eles, professores, diretores e coordenadores dos cursos, além de representantes da SEED e dos Núcleos Regionais de Educação. Tendo em vista a participação nas Oficinas, foi solicitado aos integrantes que realizassem uma leitura prévia dos documentos orientadores, dentre eles: Documento Base do PROEJA, Primeira Versão do Documento Orientador da SEED e a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Integrado do respectivo curso.

No decorrer da pesquisa buscou-se investigar como os sujeitos – professores autores das propostas e leitores do documento normativo – interpretavam as proposições presentes no Documento Orientador, especialmente as relativas à questão da integração curricular, que compreensão manifestam acerca dessas proposições e como encaminharam sua incorporação no texto das Propostas Curriculares. A análise a seguir é resultado dos registros feitos pelo grupo de pesquisa em seis das doze Oficinas realizadas.

O procedimento de análise do processo de construção das propostas curriculares se orientou a partir de dois eixos investigativos: a interpretação feita pelos sujeitos-autores das propostas do que é a perspectiva curricular integrada e a interpretação feita por esses mesmos sujeitos acerca da proposição de que o trabalho, tomado como princípio educativo, constituir-se-ia em eixo integrador entre os conteúdos da educação geral e os conteúdos da formação profissional. Com base nesses eixos investigativos analisa-se o processo de construção do texto curricular em seus elementos constitutivos: justificativa; perfil do egresso; objetivos e organização curricular propriamente dita.

Com relação ao primeiro eixo investigativo, a preocupação com a questão da integração curricular aparece de forma bastante circunstancial durante o processo de elaboração das Justificativas, Objetivos e Perfil do egresso. Somente em um dos Cursos manifestou-se a preocupação de que a



perspectiva integrada estivesse posta ao longo da Proposta, e não somente no momento da discussão e definição das disciplinas.

No que se refere à discussão e definição da organização curricular – estrutura dos cursos em termos de disciplinas, ementas, programas e organização temporal – foi possível observar uma multiplicidade de compreensão acerca da perspectiva curricular integrada. É possível afirmar, no entanto, que a idéia predominante girava em torno de que promover a integração entre os conhecimentos próprios da educação geral e os conhecimentos específicos da formação profissional se circunscreve a um processo por meio do qual se “juntam” conteúdos de diferentes disciplinas em uma única disciplina. Conforme um dos participantes:

É necessário fazer uma análise das ementas para retirar as repetições. Por exemplo, se Geografia já trata de noções de cartografia e mapeamento, é desnecessário tratar de novo em “Estudo de impactos e monitoramento ambiental”, como está na proposta do Ensino Médio Integrado. (Registro de Observação de Campo Oficina 4).

Embora no primeiro dia de cada Oficina tenham sido apresentadas as proposições do Documento Orientador, as discussões acerca das disciplinas centraram-se mais na questão da junção dos conteúdos, entendendo-se a integração curricular como junção entre conteúdos específicos da formação profissional e conteúdos da base nacional comum. A questão do trabalho como princípio educativo e eixo integrador não foi evidenciada ou apareceu de forma bastante pontual, quando se fazia referência ao pressuposto de que os educandos da EJA trazem experiências distintas dos educandos do Ensino Médio Integrado, muitas delas balizadas pela inserção no trabalho.

O processo de junção de disciplinas foi marcado, por vezes, por disputas “territorializadas”, em que alguns dos participantes manifestavam a concordância com proposições nessa direção, e outros se colocavam em oposição a determinada proposta de junção. Frequentemente, esses embates ocorreram sem que se consolidassem argumentos ou justificativas assentados nas proposições e princípios do Documento Orientador, mas na personificação das disciplinas nos professores que as ministram. A título de exemplificação,



reproduz-se abaixo o registro de um dos observadores:

Houve uma discussão acirrada que permeou toda a Oficina: A permanência de “Anatomia e Fisiologia” como disciplina ou diluir seus objetivos na disciplina Biologia.

A Coordenadora da Oficina, representante da SEED/PR, defendeu que não pode haver uma sobreposição de disciplinas e de que Fisiologia e Anatomia são conteúdos da disciplina Biologia e não disciplinas em si.

Nesse momento houve bastante polêmica, pois a professora da área específica presente posicionou-se pela não extinção da disciplina. Considerou que a Biologia é de fato o conhecimento base, mas que se faz necessário fazer a adequada transposição didática desses conhecimentos uma vez que instrumentalizam o próprio curso. E que nem sempre um professor de Biologia tem essa visão.

A professora da área específica, mesmo tendo prosseguido o trabalho, continuava a se posicionar contra a extinção das disciplinas de anatomia e fisiologia. Que se ela voltasse à escola colocando essa mudança curricular os professores iriam “virar até os mortos no túmulo por conta de não permitir que isso acontecesse”. Mas o grupo resolveu tirar essas duas disciplinas com a ressalva de ser aumentada a carga horária para Biologia. Mesmo assim, a professora continuou resistente e solicitou que a disciplina voltasse com o nome de Anatomia e Fisiologia aplicada à [...]. Considerou que a disciplina “Principais doenças Humanas” também é da área de Biologia, no entanto é específica do curso. Que seria a mesma situação. Foi novamente questionado até que ponto o professor de Biologia daria conta de alguns itens da listagem de conteúdos especificamente da disciplina Anatomia.

Outra professora considerou necessário manter-se a disciplina de Anatomia e Fisiologia e “maquiá-la” com outro nome, mas mantendo a listagem de conteúdos. E que acima de tudo haveria a necessidade de ser bem criterioso na escolha do professor considerando os conteúdos que ele deverá desenvolver; que muitos professores recém formados não dariam conta dos conteúdos de Biologia que são mais específicos da área de enfermagem. Que a carga horária de Biologia no curso deveria aumentar muito para dar conta de todas as especificidades. Que uma possibilidade seria incluir esses conteúdos, portanto, em outra disciplina. (Registro de Observação de Campo Oficina 2).

Outra questão pertinente à integração curricular diz respeito à preocupação com o ordenamento temporal. Nessa direção, as falas dos sujeitos-autores das Propostas indicam uma compreensão da temporalidade curricular circunscrita à seqüência cronológica das disciplinas e ao adensamento do tempo, tendo em vista se tratar de cursos da modalidade Educação de Jovens e Adultos. A título de exemplificação, reproduz-se o diálogo entre os participantes de uma das Oficinas:



Um Professor afirma que o curso do ensino médio integrado é para quatro anos, e o PROEJA vai formar em três anos. Outro Professor argumenta que a base comum tem 2.400, e agora vai para 1.200. Um outro Professor considera que o aluno é diferente pela idade e conhecimento que traz. Assim, o tempo é diferente. Um dos participantes afirma: Vamos ter de pensar muito os conteúdos, bem pensado, bem enxugado. (Registro de Observação de Campo Oficina 3).

De outra Oficina reproduz-se a fala de um dos participantes:

Qual o tempo necessário? Qual o tempo necessário para cada disciplina? Este é o maior quebra-pau! Jesus amado! É quase preciso apartar o povo. Não é fácil! Mas se a gente tiver essa visão integrada de currículo, de projeto político pedagógico, quando chegar aí nós não vamos ter problemas, por que nós vamos pensar neste todo, pensar na questão da integração. Para que que eu vou criar esta disciplina se ela já entrou aqui, se ele pode muito bem entrar aqui. Então, é só aumentar o número de horas aqui e este mesmo professor vai trabalhar e ninguém vai perder aula. Ninguém vai perder! (Registro de Observação de Campo Oficina 7).

Sobre o segundo eixo investigativo – a interpretação dos sujeitos-autores das Propostas sobre a proposição do trabalho como princípio educativo e eixo do currículo integrado foi possível identificar que, o *trabalho* foi considerado prioritariamente em sua dimensão técnica, circunscrita a discussão principalmente ao desempenho do futuro profissional, o que se distancia da proposição presente no Documento normativo. Foram raras às vezes em que houve alguma manifestação acerca da dimensão ontológica do trabalho, explicitada no Documento Orientador como concepção norteadora da integração curricular.

Em uma das Oficinas, por exemplo, a discussão sobre o trabalho restringiu-se à definição das atribuições profissionais no momento da discussão sobre o perfil a ser formado. Um integrante afirmou que não é de competência do técnico tomar decisão, mas atuar 'tecnicamente'. A partir desta fala houve uma discussão sobre se o técnico deve tomar decisão ou não. Um dos integrantes reitera que a tomada de decisões pelo técnico vai contra a Lei que regulamenta o exercício profissional. Outro integrante sugere a retirada de "processo de decisão" do perfil do formando, mas outro participante questiona: "Como pode haver um profissional que não toma decisão?". Um professor assevera, por fim, que o conselho profissional não permite que o técnico nem o



tecnólogo tomem decisões, mas somente o bacharel. (Registro de campo).

Em outra Oficina, afirmou-se que, no que se refere à formação geral, seria importante garantir conhecimentos técnicos e científicos que assegurassem autonomia intelectual e ética no processo de construção humana, mas que o técnico, no que se refere ao exercício profissional, teria que estar subordinado ao profissional formado em nível superior. (Registro de Campo). Essas situações se repetiram em todas as Oficinas analisadas.

A proposição do trabalho como princípio educativo foi contemplada, ainda que de forma parcial e restritiva, e distanciando-se conceitualmente em relação às proposições do documento da Secretaria de Estado da Educação, nos momentos de elaboração das justificativas e objetivos dos cursos técnicos integrados. Em nenhuma das Oficinas a idéia de trabalho como princípio educativo foi tomado como eixo que poderia conferir outra possibilidade interpretativa em direção à integração curricular e à articulação entre educação geral e formação profissional.

Outra constatação é que, nas Oficinas, poucas vezes os participantes recorreram ao Documento Orientador, e suas atenções estavam centradas nas bases curriculares propostas para o Ensino Médio Integrado na modalidade regular ou em suas próprias experiências.

Apenas em uma das Oficinas se observou uma maior coerência entre as formulações do Documento Orientador e a elaboração da Proposta Curricular. Em contrapartida, prevalecem aspectos que se mostraram como dificultadores da construção de almejada perspectiva curricular integrada. A construção e o significado de alguns conceitos se evidenciaram divergentes entre os sujeitos, e, isso foi acentuado pelas diferenças nas áreas de atuação destes professores, que, muitas vezes preferiram reafirmar suas posições a partir de sua própria formação, buscando legitimar sua opinião, ao invés de tentar construir coletivamente um consenso.

As proposições presentes no Documento normativo foram lidas e interpretadas pelos sujeitos de diferentes maneiras, o que evidencia um processo por meio do qual os dispositivos e as prescrições presentes nos textos normativos adquirem significados particulares por vezes distintos de sua



versão original. Tal movimento confirma o pressuposto inicial da pesquisa, qual seja, o de que a cultura escolar consolidada conduz a interpretações particularizadas a respeito das formulações presentes nas políticas curriculares, e, ao mesmo tempo, tais interpretações instituem mudanças constituindo um discurso pedagógico híbrido. Esses movimentos tornam-se possíveis de serem compreendidos quando analisados à luz do conceito de recontextualização.

Considerações Finais

Este texto buscou enfatizar a necessidade de que as perspectivas analíticas em torno das políticas curriculares considerem o pressuposto de que investigá-las requer, além da análise dos textos normativos, o estudo das instâncias de formação concretamente desenvolvidas e que têm constituído, simbólica e materialmente, os processos definidores do trabalho pedagógico realizado nas escolas pelos distintos sujeitos que o protagonizam. Por meio das pesquisas utilizadas com o fim de ilustrar essa necessidade, foi possível mostrar que, no movimento de apropriação do discurso curricular oficial, as prescrições novas, ao confrontarem-se com discursos e práticas já consolidados, imprimem movimentos de incorporação diferenciados de escola para escola e constituem múltiplas referências para a realização do trabalho pedagógico, por vezes fragilizando-o diante de proposições que menosprezam as práticas acumuladas.

A abordagem das pesquisas realizadas e relatadas estava direcionada às formas pelas quais as escolas interpretam os discursos oficiais e aos processos por meio dos quais os dispositivos e as prescrições presentes nos textos normativos adquirem significados particulares, ora aproximando-se, ora distanciando-se de sua versão original. O principal objetivo estava em investigar esse duplo movimento: a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende e o modo como estes são apropriados e adaptados pela cultura escolar, com vistas a sinalizar para possibilidades de investigação.



Ao menos com base nas pesquisas realizadas é possível afirmar que os movimentos de recontextualização dos discursos normativos oficiais (passagem do discurso instrucional a um novo discurso regulativo) foram marcados por processos que compreendem: uma adesão meramente formal e intencional às proposições da política curricular; a dificuldade de compreensão do que está sendo proposto justificaria uma adesão formal e a não alteração do que é praticado; uma adesão formal atribuída à dificuldades de organização da escola, falta de recursos materiais e infraestrutura que impediriam que se realizasse o que é proposto como mudança curricular; uma resistência consciente ao texto normativo devido a divergências de concepções em relação ao papel da escola e à organização curricular; a leitura dos textos normativos são marcadas por interpretações nem sempre convergentes entre os professores-leitores das proposições; uma concordância com o discurso normativo mas uma recusa em aceitá-lo quando dele deriva alguma alteração na organização curricular que afeta diretamente o professor, como por exemplo, perda de carga-horária didática; um sentido atribuído a um conceito ou ideia (competências, tecnologia, trabalho como princípio educativo) que diverge da formulação presente nos textos oficiais;

As práticas institucionais geradas a partir das proposições da política educacional são instituídas mediante processos de prescrição determinados, muitas vezes, sem a participação das escolas e isso pode explicar, pelo menos em parte, os movimentos de apropriação, de adesão e resistência que se diferenciam de escola para escola.

Dessa análise é possível concluir que as representações e as práticas que se formalizam no interior das escolas, em decorrência da leitura das prescrições curriculares oficiais, são mediadas por códigos que geram uma nova prática discursiva, produtoras de novos ordenamentos para o trabalho docente. Essas novas práticas discursivas carregam em si as tensões, os conflitos, as lutas de representação que se confrontam nos processos que dotam de sentido as práticas escolares. Constituem-se, portanto, em objeto ímpar que possibilita refletir criticamente sobre a escola e produzir



interpretações quanto aos movimentos realizados com o fim de provocar mudanças nos modos organização e realização de seu trabalho.

Referências

BERNSTEIN, B. **Classes, códigos e controle**. A estruturação do discurso pedagógico. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998.

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. 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, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2006.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a



Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PROEM**, 1996.

PARANÁ. SEED/DET. Documento Orientador – **PROEJA.Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2001.

SILVA, M. R. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.