



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GORETE RODRIGUES CARDOSO

**INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: LUTA HEGEMÔNICA PELA
SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO**

Belém-Pará
2017

MARIA GORETE RODRIGUES CARDOSO

**INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: LUTA HEGEMÔNICA PELA
SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Currículo, Epistemologia e História, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

Belém-Pará
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- C268i Cardoso, Maria Gorete Rodrigues.
Integração no ensino médio : luta hegemônica pela significação do currículo / Maria Gorete Rodrigues Cardoso ; orientador Genylton Odilon Rego da Rocha. – Belém, 2017.
210 f.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Ensino médio – Brasil – Currículos. 2. Ensino integrado – Brasil – Currículos. 3. Integração na educação – Brasil. 4. Currículos – Avaliação. I. Rocha, Genylton Odilon Rêgo da (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 373.011

MARIA GORETE RODRIGUES CARDOSO

**INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: LUTA HEGEMÔNICA PELA
SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Currículo, Epistemologia e História, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 23/02/2017

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
PPGED UFPA

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa
PPGED UFPA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
PPGED UFPA

Prof. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura
PROPED UERJ

Prof. Dra. Verônica Gesser
PPGE UNIVALI

À minha mãe Neidirce e às minhas filhas Maria Luiza, Maíra e Tiara, com afeto e gratidão por tudo que consegui aprender, ensinar e compartilhar com cada uma, ao longo da história de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo e acima de tudo.

Ao meu orientador, Prof. Genylton Odilon Rego da Rocha, por quem tenho um grande afeto e admiração e a quem agradeço a confiança depositada, o incentivo e a disponibilidade para o diálogo e a valiosa contribuição na condução desta pesquisa. Pelas oportunidades de crescimento teórico, profissional e pessoal favorecidas, pela convivência e amizade compartilhadas ao longo deste percurso.

Ao INCLUDERE, grupo de pesquisa coordenado pelo meu orientador e ao qual sou vinculada como doutoranda e pesquisadora, pelas experiências que foram possíveis compartilhar em encontros, cursos e demais atividades acadêmicas no decorrer do curso de Doutorado.

À professora Maria de Lourdes Rangel Tura pela orientação no estágio de doutoramento no PROPED/UERJ, por ter me proporcionado as primeiras aproximações com os referenciais discursivos de política curricular que fundamentam minha pesquisa, ter me acolhido de forma tão atenciosa e solidária no seu grupo de pesquisa e, finalmente, ter contribuído comigo desde o momento de concepção deste trabalho, passando pela qualificação e agora no momento de defesa. Muito obrigada, professora, por tudo!

Às Professoras Gilcilene Dias da Costa e Ney Cristina Monteiro de Oliveira do PPGED/UFPA e Verônica Gesser do PPGE/UNIVALI pela disponibilidade para realizarem uma leitura atenciosa e crítica do meu trabalho, contribuindo com questionamentos e sugestões valiosas nos momentos de qualificação e, mais uma vez, por aceitarem continuar contribuindo agora na defesa.

Ao Professor Gilmar Pereira da Silva por aceitar em participar desta banca de defesa e pelas contribuições que possam advir deste diálogo.

Às Professoras Wilma Baía e Flavia Lemos pelas contribuições e análises críticas manifestadas nos Seminários de Tese no PPGED/UFPA.

Aos colegas da turma de Doutorado com quem compartilhei momentos de estudo, discussão e de confraternização.

A todos os participantes do grupo de pesquisa “Políticas de currículo e cultura”, coordenado pela Profa. Maria de Lourdes Rangel Tura, no PROPED/UERJ, pelos ricos momentos de estudo e pelos debates proveitosos que muito me acrescentaram no processo de construção desta tese.

Às professoras Alice Casemiro Lopes, Rita Frangella e Isabel Ortigão pelas incursões nas teorias curriculares proporcionadas durante as disciplinas “Teorias de currículo” e “Pensamento Curricular” cursadas no PROPED/UERJ. Seus ensinamentos sobre teoria e política curricular foram de inestimável valor para a construção deste trabalho.

À CAPES pelo auxílio financeiro que recebi para o desenvolvimento do Doutorado Sanduíche no PROPED/UERJ, no período de março a agosto de 2014.

Aos amigos e colegas de trabalho Leandro Passarinho, Amélia Araújo Mesquita, Fátima Carvalho e Iza Helena Travassos Araújo que durante o período do doutorado acompanharam e compartilharam ideias, conhecimentos, preocupações, alegrias e afetos.

Às Professoras Maria José Aviz e Clarice Melo pela imensa generosidade em me ceder sua sala no ICED UFPA, quando mais precisei de um espaço para trabalhar.

À coordenação, servidores e bolsistas da secretaria do PPGED/UFPA que sempre atenderam com diligência às minhas solicitações administrativas e acadêmicas.

À minha família, especialmente, ao meu esposo Luiz Henrique, às minhas filhas Tiara, Maíra e Maria Luiza pelo amor, companheirismo e solidariedade na convivência do dia a dia que me fortalecem e estimulam na persistência dos meus objetivos. À minha mãe Neidirce, minha irmã Rosa e minha sobrinha Beatriz pelo acolhimento generoso nas minhas inúmeras viagens Bragança-Belém durante o período de aulas e pela solidariedade de sempre. À minha prima Janaína por tudo que foi capaz de fazer e de me proporcionar durante minha estada no Rio de Janeiro. Obrigada a todos, companheiro e companheiras de jornada, com quem sempre conto em todos os momentos da minha vida.

À Fátima com quem sempre pude contar para me ajudar a cuidar da minha filha nos momentos que precisei estar ausente.

À Universidade Federal do Pará, por meio da Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Bragança, pela dispensa do trabalho nesse período de estudos.

A operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável é aquilo que denominei de hegemonia. E uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante vazio, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável.

(Ernesto Laclau)

RESUMO

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2017.

No transcurso das reformas curriculares do ensino médio colocadas em ação no Brasil entre os anos de 1990 a 2010, uma ideia que ganhou força e em torno do qual vinham se articulando um variado número de demandas e motivado intensas disputas e negociações de sentidos é a ideia de integração. O tema da integração curricular tem assumido notável centralidade nos debates curriculares contemporâneos em função da própria importância atribuída à questão da organização curricular como condição para realizar mudanças e inovações neste nível de ensino requeridas pela atualidade. Em função da centralidade que o tema apresenta no contexto da política curricular brasileira, esta pesquisa focaliza as formações discursivas que buscam significar a integração nos textos curriculares oficiais produzidos no período de 1998 a 2012. As questões de investigação que deram origem ao estudo buscam responder aos seguintes questionamentos: Como e quando o significativo integração emerge na política curricular brasileira para o ensino médio? Que sentidos de integração vêm sendo disputados nos textos curriculares oficiais? Por meio de que operações de equivalência e de diferenças alguns sentidos tem alcançado hegemonia? Quais os antagonismos e as demandas que formam a cadeia articulatória dos discursos de integração? Com base nestas questões, o objetivo central da pesquisa é compreender o processo de produção dos discursos de integração na política curricular para o ensino médio enquanto luta hegemônica pela significação do currículo. Metodologicamente, a pesquisa se pauta numa abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo bibliográfico e documental que reúne diversas obras e documentos oficiais relativos à história e à política curricular do ensino médio brasileiro. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e as incorporações dessas perspectivas teórico-analíticas ao campo do currículo por Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Lourdes Rangel Tura são os aportes estratégicos que subsidiam a investigação. Os resultados alcançados me possibilitam confirmar a hipótese de que os discursos de integração hegemônicos na política curricular para o ensino médio não apresentam significados fixos e estáveis, mas vinculam uma multiplicidade de sentidos cambiantes e deslizantes, até porque foram construídos por meio de relações de diferenças e equivalências entre antigas e novas exigências curriculares que têm disputado espaço no texto político oficial. Dessa forma, defendo que em torno do significativo integração vêm se articulando diferentes demandas colocadas por grupos e sujeitos com poder de influenciar a produção da política num dado contexto histórico, cultural e político, os quais lutam pela significação do currículo deste nível de ensino, assumido a integração sempre como um ideal a ser alcançado. Pela impossibilidade da fixação de um sentido literal e transparente capaz de abarcar ou cancelar todas as diferenças que atravessam a luta política, a negociação em torno da integração faz emergir nos textos políticos um significativo vazio, sob o qual deslizam sentidos ambíguos, contraditórios, flutuantes e fluidos como condição de possibilidade de sua própria existência.

Palavras-chave: Política curricular. Ensino médio. Integração. Discurso. Hegemonia.

ABSTRACT

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. Integration in High school: hegemonic struggle for the meaning of curriculum. Thesis (Doctorate degree in Education) – Graduate Program in Education. Institute of Education Sciences, Federal University of Pará, 2017.

In the course of the High School curricular reforms placed in action in Brazil between 1990 and 2010, an idea that has gained strength and that has remained as a signifier around which has been articulating a varied number of demands and motivated intense disputes and negotiations of meanings and the idea of integration. The theme of curricular integration has assumed a remarkable centrality in the contemporary curricular debates due to the very importance given to the issue of curricular organization as a condition to operate changes and innovations required for this level of education at the present time. Due to the centrality that the theme presents in the context of the Brazilian curricular policy, this research focuses the discursive formations that seek to signify the integration in the official curricular texts produced in the period from 1998 to 2012. The questions that gave rise to the study aims to answer the following questions: How and when does the signifier integration emerge in the Brazilian curricular policy for high? What meanings of integration have been played out in the official curricular texts? which operations of equivalence and differences some meanings have achieved hegemony? What are the antagonisms and demands that form the articulatory chain of integration discourses? Based on these questions, the main objective of the research is to understand the process of production of the discourses of integration in the curriculum policy for high school as a hegemonic struggle for the signification of curriculum. Methodologically, the research is based on a qualitative approach and is characterized as a bibliographic and documentary study that brings together various works and official documents related to the history and curriculum policy of the Brazilian high school. Ernesto Laclau's Theory of Speech, Stephen Ball's Continuing Cycle of Policies and the incorporation of these theoretical-analytical perspectives into the curriculum field by Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo and Lourdes Rangel Tura are the strategic contributions that subsidize research. The results obtained allow me to confirm the hypothesis that hegemonized integration discourses do not carry unique and stable meanings, but they link changing and sliding senses, even because they were constructed through a dispute between old and new demands that claim space in the official political text. I therefore argue that around this signifier have articulated different demands placed by groups and individuals with power to influence the production of politics in the focused context, which compete for hegemony within the scope of official curriculum policy. By the impossibility of establishing a literal and transparent sense capable of encompassing or canceling all the differences that cross the political struggle, the negotiation around integration makes it emerge as an empty signifier, under which ambiguous, contradictory and fluid senses slide as a condition of their own possibility of existence.

Keywords: Curricular policy. High school. Integration. Speech. Hegemony.

RESUMEN

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. La integración en la escuela secundaria: lucha hegemónica para la significación del curriculum . Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Pará, Belém, Pará, 2017.

En el curso de la reforma curricular de la escuela secundaria puesto en acción en Brasil entre los años 1990-2010, una idea que ganó fuerza y se ha mantenido como un significante en torno al cual llegó la articulación de una serie de diferentes demandas y motivado intensas disputas y negociaciones de sentidos de la idea de la integración. El tema de la integración curricular ha hecho un notable centralidad en los debates contemporáneos del curriculum, debido a la importancia que se concede muy a la cuestión de la organización curricular como una condición para hacer cambios e innovaciones en el nivel de estudios requerido por hoy. Debido a la importancia de las características del tema en el contexto de la política curricular del Brasil, esta investigación se centra en las formaciones discursivas que parecen significar la integración en los textos oficiales del curriculum producidos a partir de 1998 a 2012. Las cuestiones de investigación que dieron lugar al estudio tratará de responder las siguientes preguntas: ¿Cómo y cuándo surge la integración significativa en la política curricular del Brasil para la escuela secundaria? ¿Qué sentidos integración se han jugado en los textos oficiales del curriculum? Mediante el cual las operaciones de equivalencia y diferencias de alguna manera ha logrado la hegemonía? ¿Qué antagonismos y demandas que forman la articulación de discursos integración de la cadena? Sobre la base de estas cuestiones, el objetivo central de la investigación es comprender el proceso de producción del discurso de integración en la política curricular para la educación secundaria como para la lucha hegemónica importancia curricular. Metodológicamente, la agenda de investigación en un enfoque cualitativo y se caracteriza por ser un estudio bibliográfico y documental, incluyendo varias obras y documentos oficiales relacionados con la historia y con la política curricular de la escuela secundaria del Brasil. La teoría del discurso del Ernesto Laclau, el Ciclo Continuo de las Políticas de Stephen Ball y la incorporación de estas perspectivas teóricas y analíticas en el campo curricular de Alice Casimiro Lopes, Isabel Macedo y Lourdes Rangel Tura son los aportes estratégicos que apoyan la investigación. Los resultados obtenidos me posibilitaron confirmar la hipótesis de que la integración de los discursos hegemónizados en la política curricular para la educación secundaria no han fijado significados estables, pero se unen a una multitud de sentidos desplazamiento y deslizamiento, ya que fueron construidos por las diferencias en las relaciones y equivalencias entre los requisitos del curriculum antiguos y nuevos que han luchado contra el texto político oficial. De este modo, se argumenta que la vuelta de la integración significativa vienen articulando diferentes demandas puestas por grupos y individuos con poder para influir en la producción de políticas en un contexto histórico determinado, cultural y político, que están luchando por la importancia del curriculum de este nivel educativo, supone la integración siempre como un ideal a alcanzar. La imposibilidad de establecer un significado literal y transparente capaz de abrazar o cancelar todas las diferencias que atraviesan la lucha política, la negociación en torno a la integración lleva a cabo un significante flotante, bajo la teoría del discurso, en virtud de las cuales se deslizan de manera ambigua, contradictoria y fluida como condición de posibilidad de su existencia.

Palabras clave: Política curricular. La escuela secundaria. Integración. Discurso. Hegemonía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	31
Quadro 2 -	131
Quadro 3 -	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROMED	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
USAID	United States Aid International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DISCURSO, HEGEMONIA E POLÍTICA CURRICULAR	34
2.1	TEORIA DO DISCURSO: explicitando os operadores analíticos	34
2.1.1	Discurso como prática de significação	37
2.1.2	Hegemonia e prática articulatória	39
2.1.3	Significantes vazios	44
2.2	POLÍTICA CURRICULAR: revendo e problematizando significações teóricas	48
2.3	POLÍTICA CURRICULAR NUMA ABORDAGEM DISCURSIVA: desafiando análises verticalizadas e unidimensionais	58
3	INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: emergência, trajetória e sentidos privilegiados na reforma de 1990	65
3.1	ENSINO MÉDIO: uma história marcada por dualismo e ambiguidade	65
3.2	A POLÍTICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA	76
3.3	CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO DISCURSO DE INTEGRAÇÃO NO PROJETO DA LDB NA DÉCADA DE 1980	80
3.3.1	A comunidade epistêmica Trabalho e Educação e a disputa por uma nova significação do ensino médio	80
3.3.2	Integração e politecnia	88
3.3.3	A LDB sancionada e a mudança de sentidos no discurso de integração	93
3.4	O DISCURSO DE INTEGRAÇÃO NA LITERATURA CURRICULAR	101
3.5	INTEGRAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS DE 1990	106
3.6	SIGNIFICANTES PRIVILEGIADOS NAS DCNEM E NOS PCNEM: competências, interdisciplinaridade e contextualização	112
4	LUTA HEGEMÔNICA PELA SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA INTEGRAÇÃO COMO UM SIGNIFICANTE VAZIO	123
4.1	A POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2012 E A DISPUTA PELA INTEGRAÇÃO	123
4.1.1	O Decreto 5.154/2004: o ponto de partida	130

4.1.2	Novas diretrizes curriculares nacionais: disputas em torno de demandas e sentidos para o currículo	139
4.2	NOVAS DCNEM: entre tensões e ambivalências	154
4.3	SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO HEGEMONIZADOS NAS NOVAS DCNEM	158
4.3.1	Bases teóricas dos sentidos disputados	159
4.3.2	Discursos hegemônicos	165
4.3.2.1	Integração entre educação básica e educação profissional	165
4.3.2.2	Integração como formação humana integral articulada pelo eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura	171
4.3.2.3	Integração na perspectiva da interdisciplinaridade e da totalidade	180
4.4	INTEGRAÇÃO: um significante vazio e flutuante	192
	CONCLUSÃO	196
	REFERÊNCIAS	204

1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, aprovada em dezembro de 1996, o ensino médio brasileiro tem sido alvo permanente de reformas educativas que vêm procurando adequar o currículo deste nível de ensino às exigências do mundo contemporâneo. Nos processos de reforma colocados em prática até o presente momento, ora as demandas econômicas e de mercado ora demandas didático-metodológicas e de justiça social têm assumido maior centralidade nos processos de elaboração das propostas curriculares que se sucedem. Dos anos de 1990 para cá, o ensino médio já vivenciou duas grandes reformas curriculares que integram um movimento mais amplo de reformas da educação básica no Brasil. No ano de 2016, momento de conclusão desta tese, uma nova reforma do ensino médio foi anunciada, a qual inicia tramitação no âmbito do poder legislativo federal. Essas reformas construíram (e continuam a construir) um vasto arcabouço de orientações indicativas e prescritivas, além de programas e projetos que atravessam governos de diferentes orientações política e ideológica no nível da administração federal. Dentre as ações decorrentes de tais reformas se destacam a produção de duas versões distintas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), uma no ano de 1998 e outra no ano de 2011; diversas alterações nos artigos da LDB referentes ao nível médio; e a aprovação de Decretos que têm estabelecido relações contraditórias ente educação básica e educação profissional. O conjunto das orientações que subsidiam a reforma do ensino médio, em cenários políticos determinados, vem tentando imprimir na política deste nível de ensino concepções, objetivos e finalidades que entrecruzam visões pedagógicas pertencentes a diferentes domínios teóricos com interesses mais amplos inerentes aos projetos societários que vêm disputando hegemonia na trama política brasileira nos últimos 20 anos.

Embora que as reformas propostas tenham se fundamentado numa lei educacional comum, estas seguiram (e segue) orientações diferenciadas e revelam tanto uma relação de antagonismo quanto de negociação entre as demandas que disputam hegemonia no processo de produção dos textos curriculares oficiais. Os antagonismos e as disputas que perpassam as reformas do ensino médio colocadas em prática por governos de orientação político e ideológica divergentes demonstram que os textos legais são passíveis de diferentes leituras e entendimentos podendo fomentar projetos e políticas dissonantes, ambíguas e contraditórias, dependendo das orientações assumidas pelas forças políticas que participam do jogo governamental, do poder de mobilização da sociedade para disputar suas demandas e do processo articulatório que se estabelece na produção de hegemonias sempre precárias e

contingentes. Pois como bem observa Ciavatta (2012, p.84) “as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção, mas podem ser entendidos de diversas formas”.

Estudos sobre o ensino médio no Brasil demonstram que a trajetória deste nível de ensino tem sido fortemente marcada pelo dualismo tanto em relação ao tipo oferta quanto em relação aos seus propósitos formativos, se repercutindo na ambiguidade de sua identidade político-pedagógica. Pois, o nível médio, historicamente, tem oscilado entre uma finalidade ora voltada para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. Isso faz com que a tensão entre educação geral e formação específica, ou seja, entre educação e trabalho, seja uma questão que constantemente tem exigido enfrentamento por parte das políticas públicas de escolarização da juventude. Recorrentemente, tem se chamado atenção para o fato de que esta é a etapa da educação básica que maior nível de complexidade tem apresentado no processo de estruturação de políticas públicas devido, por um lado, aos desafios estabelecidos na sociedade contemporânea relativos às novas demandas do mundo do trabalho e dos meios produtivos, por outro, devido à sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior, que tem como característica particular o atendimento de adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes expectativas frente ao processo de escolarização (BRASIL, 2008).

O ensino médio recebeu esta denominação na LDB de 1996 que o consagrou como etapa final da educação básica destinada aos egressos do Ensino Fundamental, tentando imprimir neste um sentido de complementaridade com a educação infantil e o ensino fundamental.

Após a aprovação da LDB em 1996, no contexto do governo de FHC, várias iniciativas foram tomadas no sentido de promover uma reforma do ensino médio que respondesse às novas determinações legais e às mudanças “nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica” (BRASIL, 1998). Daí a ênfase colocada no currículo como meio privilegiado de realizar mudanças significativas na estrutura e na lógica formativa deste nível de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998; e na Resolução CNE/CEB nº 3, de 1998; juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM); e o Decreto nº 2.208/97 (que regulamentou a separação entre educação geral e ensino técnico) foram os principais documentos referenciais dessa fase de

reforma. Como enfatizam Lopes (2008); Ramos (2011), esses documentos não expressam todos os sentidos em jogo na política vigente no período e também não foram as únicas ações do Ministério da Educação para produzir tal reforma.

A partir de 2003, a política do ensino médio sofreu mudanças de rumo com a chegada ao governo de Luís Inácio Lula da Silva naquele ano, embora que muitos aspectos evidenciem que não houve grandes rupturas nos projetos educacionais do governo de FHC e de Lula (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; 2005b), algumas ações relativas à reforma do ensino médio merecem destaque, por expressarem alterações no processo articulatório de produção da política, trazendo para a cena as demandas de outros sujeitos e grupos que passaram a influenciar as definições curriculares naquele período, a exemplo da aprovação do Decreto nº 5.154/04, que reverteu a dualidade legal entre educação básica e formação profissional estabelecida pelo Decreto nº 2.208/97. Esse foi um processo que mobilizou setores acadêmicos, sindicais, e governamentais que se encontravam descontente com a situação instituída por este Decreto.

No segundo mandato de Lula e no decorrer do primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff uma série de outras ações foi colocada em prática com o objetivo de fortalecer e aprofundar a reforma da educação de nível médio. Nesse sentido, vários seminários, encontros e outras formas de debates foram realizados com o objetivo de discutir sobre os polêmicos problemas do ensino médio brasileiro e construir alternativas políticas de enfrentamento dos mesmos.

Mais recentemente, com a ascensão do vice-presidente Michel Temer à Presidência da República, em decorrência do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido por meio de um processo controvertido e tumultuado que acabou por reinstalar no Brasil o Estado de exceção, prática característica de períodos ditatoriais, o currículo do ensino médio se tornou alvo de mais uma grande reforma. Através da Medida Provisória (MP) nº. 746/2016, estabelecida no segundo mês de mandato do governo Temer, sem qualquer discussão com os setores educacionais e com a sociedade, mudanças substanciais foram propostas com a justificativa, mais uma vez, de adequar o currículo deste nível de ensino às necessidades emergentes dos jovens, do mundo produtivo e do mercado de trabalho, ignorando o processo de construção de novas diretrizes curriculares que havia sido concluído no ano de 2012, fruto de negociações mais ampliadas entre diversos setores governamentais, científicos, educacionais e sindicais. Nesse sentido, a concepção de ensino médio como etapa integrante da educação básica (conforme os preceitos originais aprovados pela LDB de 1996)

vem sendo frontalmente atacada, o que poderá resultar num verdadeiro desmonte da política educacional construída em períodos imediatamente anteriores.

Logicamente, que este é um processo que aguarda desfecho no âmbito do legislativo federal, mas o que se faz notório é que desde o seu anúncio pelo presidente Temer, o projeto de reforma tem suscitado críticas e reações dos principais setores sociais atingidos. Diversas mobilizações sociais vêm ocorrendo no país no sentido de rechaçar as medidas proposta, não somente pelo seu conteúdo, mas pela ilegitimidade do governo que a propõe de forma arbitrária por meio de uma manobra política identificada como um “golpe” parlamentar arquitetado por uma ampla aliança de setores políticos e empresarias conservadores.

Faço menção à reforma em curso apenas para situar as questões do ensino médio no cenário político brasileiro contemporâneo, entretanto, considerando que este movimento irrompe no momento correspondente a etapa de conclusão desta tese, não focalizarei o seu conteúdo para fins de análise nesta pesquisa, o que desde já coloca a possibilidade de empreendimentos futuros que busquem produzir e aprofundar estudos atualizados no campo da política curricular para este nível de ensino no Brasil.

No transcurso da reforma do ensino médio, ao longo de todos esses anos, uma ideia que ganhou força e que tem permanecido como um significante em torno do qual tem se articulado um variado número de demandas e motivado intensas disputas e negociações de sentidos é a ideia de integração. O tema da integração curricular tem assumido notável centralidade nos debates curriculares contemporâneos, em função da própria centralidade colocada na questão da organização curricular - concebida enquanto meio para promover as mudanças necessárias no ensino e no currículo - no contexto das reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países do mundo ocidental a partir dos anos de 1990, em que o currículo passou a ser focado como um elemento essencial para adequar a educação às transformações econômicas, sociais e culturais dos nossos tempos.

Nas duas sucessivas reformas que o ensino médio vivenciou a partir da segunda metade dos anos de 1990 são apresentados discursos favoráveis à ideia de integração curricular. Nesses contextos, ora o discurso de integração é apresentado numa perspectiva mais metodológica de organização e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, ora é apresentado como princípio político-pedagógico estruturante da proposta de ensino médio integrado à educação profissional.

As DCNEM e os PCNEM estabelecidos nos anos de 1990 foram dispositivos de prescrição curricular que advogaram a favor da integração curricular assumida sob as denominações de competências, interdisciplinaridade e contextualização, que se constituíram

nos princípios orientadores do currículo do ensino médio naquele contexto. Tais princípios, segundo os idealizadores da reforma, visavam promover a integração entre os saberes de diferentes disciplinas com vistas a tornar o conteúdo curricular mais acessível para os alunos, ao contextualizá-los em situações concretas do trabalho e da vida cotidiana, na perspectiva de contribuir com construção de conceitos, competências e atitudes pelos estudantes como condição necessária à sua participação nos processos sociais e produtivos do mundo globalizado marcado pela revolução científico-tecnológica e pela emergência da sociedade do conhecimento. Esses discursos foram associados fortemente à ideia de inovação daquele que chamou de o “novo ensino médio brasileiro” em oposição ao currículo fragmentado, descontextualizado, desatualizado e desinteressante, responsável pelo insucesso escolar dos alunos e pela defasagem entre conhecimento escolar e demandas dos meios produtivos.

A noção de competências e habilidades difundida pelos PCNEM está fortemente relacionada à capacidade dos estudantes produzirem respostas aos desafios e problemas colocados pelo trabalho. Nesse sentido a base da organização curricular não deveria ser mais as disciplinas, mas as competências e habilidades requeridas ao processo educacional. Entretanto, na medida em que o princípio integrador e as finalidades educacionais passam a se encontrar subsumidas ao processo produtivo e a supremacia dos campos disciplinares permanece inalterada, a questão da competência como princípio integrador tende a perder a sua potencialidade crítica e a inovação acaba ficando atrelada à adequação da escola aos campos científico, tecnológico e de mercado (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2002).

Nas DCNEM de 2011 (Parecer CNE/CEB nº 5/2011, Resolução CEB/CNE nº 2/2012) que substituiu as diretrizes de 1998, o discurso de integração permanece, mas ancorado em outras bases teórico-epistemológicas e articulando novos sentidos e demandas como a da integração entre educação geral e formação profissional, da integração fundamentada no princípio de formação humana integral articulada pelo eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura e da integração como abordagem filosófica e metodológica do conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade e da totalidade. Tais sentidos reclamaram uma nova significação para o currículo do ensino médio com vistas a superar visões economicistas e pragmáticas de educação e romper com uma lógica que tenta submeter a educação escolar às exigências do mundo produtivo, representada, especialmente, no ideário pedagógico das competências.

Nessas diretrizes também continua se afirmando que a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para

apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. As diretrizes recomendam, ainda, que os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou como projetos transversais que privilegiem o trabalho como temática de estudo e problematização.

Outro sentido de integração impresso na reforma do ensino médio diz respeito à oferta da formação profissional integrada à educação geral, visando superar o caráter dual do ensino médio caracterizado historicamente por uma educação de cunho academicista que prepara uma parcela mais privilegiada de estudantes para o ensino superior e outra vocacional que prepara os estudantes menos favorecidos para o mercado de trabalho. Este sentido de integração emerge nos textos curriculares a partir do estabelecimento do Decreto 5.154/04, que possibilitou a integração do ensino médio com os cursos técnicos, conforme antes mencionado. Sob a influência teórica de diversos grupos e sujeitos de orientação crítica, com poder de influenciar a produção da política curricular, numa conjuntura em que o governo federal e o Ministério da Educação assumem uma orientação política de matiz democrático-popular, o discurso de um ensino médio integrado e de uma educação unitária, politécnica e omnilateral é uma nova demanda que passa a disputar hegemonia no contexto político do ensino médio, sempre negociando seus sentidos originais com outras demandas participantes do processo articulatório no contexto de produção da nova política.

Ao longo das duas últimas décadas a integração foi uma ideia privilegiada nas políticas curriculares do ensino médio e os discursos que esta ideia articula podem ser compreendidos como uma luta incessante pela significação do currículo. Neste sentido, acreditamos que se faz pertinente a discussão sobre o tema da integração tanto numa perspectiva dos fundamentos teóricos que sustentam as ideias de integração quanto de sua apropriação pelas políticas de currículo.

No âmbito dos estudos curriculares, o debate em torno da integração tem se desenvolvido sob perspectivas filosóficas e epistemológicas diversas que deram origem a inúmeras propostas de currículo integrado com finalidades educacionais e sociais distintas. Em função de seus diferentes matizes ideológicos, tais propostas tendem a conceber de maneira contraditória as relações entre escola e sociedade, educação e trabalho, conhecimento e currículo. Lopes; Macedo (2011b, p. 123) refletem que a integração não está associada exclusivamente às perspectivas críticas, muito menos às teorias mais atuais de educação. Lopes (2008) comenta que a defesa do currículo integrado está relacionada às diferentes

formas de compreensão das disciplinas escolares e o que se entende por disciplina escolar, ou a lógica à qual se espera que a disciplina escolar esteja submetida, condiciona o entendimento da integração.

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

De acordo com o exposto e com os subsídios teórico-analíticos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1987) e, em certo sentido, da abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball (1994); Stephen Ball e colaboradores (1992) percebo que os significados e sentidos atribuídos à integração nos textos de política curricular para o ensino médio não são fixos e nem consensuais, mas sempre provisórios e contingentes, pois mesclam concepções curriculares, finalidades educacionais, valores e práticas da tradição escolar, constituindo-se numa formação discursiva ambivalente, que para alcançar legitimidade acaba por congregiar nos documentos diferentes e por vezes divergentes e antagônicas visões de currículo e integração.

Uma reflexão sobre as continuidades e permanências que permeiam a política curricular brasileira dos últimos anos aponta que a integração vem se configurando como um ideal sempre desejável de ser alcançado, embora que por via de diferentes concepções organizativas de currículo e com base em diferentes princípios integradores. Se nos anos 1990, as competências, a interdisciplinaridade e a contextualização foram princípios que traduziram um certo ideal de integração, a partir dos anos 2000 outras ideias de integração como a de formação integral, politécnica e unitária (que tem o trabalho como princípio educativo e a abordagem interdisciplinar do conhecimento) foram defendidas como princípios representativos deste objetivo. A presença desses discursos revela que ao longo desses anos demandas diferenciadas relacionadas ao significante integração participaram da prática articulatória em torno da produção de uma hegemonia curricular para o ensino médio.

Isso nos leva a inferir que a integração é um dos traços marcantes política curricular para este nível de ensino nos últimos tempos. Por meio de negociações discursivas, sentidos diversos de integração foram hegemonizados nos textos políticos. Entretanto, como já mencionado, os textos políticos não são portadores de sentidos fixos e nem homogêneos, mas são atravessados por visões e concepções distintas de grupos e sujeitos que exercem influência e participam de sua elaboração e, nesse sentido, disputam a hegemonia de suas demandas no contexto de produção dos documentos e de estabelecimento da política.

No caso do ensino médio, os textos políticos produzidos pelas reformas curriculares, no período de 1998 a 2012, trazem as marcas dos embates travados no contexto de produção da política. Dessa forma, em torno do significante integração foram articuladas demandas que buscaram imprimir significados ao currículo. Logicamente, como nos alerta Lopes (2011), na polifonia do discurso nem todas as vozes são ouvidas, disputas e embates estão em jogo para hegemonizar demandas particulares num dado projeto curricular. Nesse sentido, as articulações discursivas presentes nos documentos de política curricular são fruto das negociações que os grupos e sujeitos com poder de influenciar a teia de relações de saber-poder estabeleceram entre si em contextos determinados política e historicamente.

As disputas em torno deste significante no contexto de produção da política curricular brasileira somente podem ser compreendidas na medida em que a análise da política curricular passe a ser concebida para além do movimento verticalizado de cima para baixo, em que o Estado é concebido como o núcleo central de definição da política, ignorando assim a relação que este estabelece com associações acadêmicas, científicas, profissionais, sindicais, com universidades, com organismos internacionais, consultores técnicos, tanto no contexto de influência quanto de produção da política.

Isso me leva a defender, com base em Stephen Ball (1994; 2011) que a produção da política curricular não é uma obra pura e simples do Estado ou de governos em um determinado contexto e momento histórico, mas envolve uma rede de influências muito mais complexa e controversa, pois “os textos políticos são resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam em diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011, p. 30). Assim as interpretações e reinterpretações da política são construídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto de sua produção.

Concordando com as interpretações que Lopes (2011) faz acerca da abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e da potencialidade que a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe tem para suprir algumas lacunas da abordagem de Ball, sobretudo com

relação à discussão da hegemonia discursiva e assim configurar um referencial de análise capaz de analisar os processos de construção de discursos que buscam significar o currículo e hegemonizar determinados sentidos culturais numa dada política é que proponho investigar os discursos de integração no ensino médio, no período de 1998 a 2012.

Ao colocar foco nas formações discursivas que buscam significar a integração no contexto da política focalizada, esta pesquisa procura se desenvolver com base nas seguintes questões: Como e quando o significante integração emerge na política curricular brasileira para o ensino médio? Que sentidos de integração vêm sendo disputados nos textos curriculares oficiais? Por meio de que operações de equivalência e diferenças alguns sentidos têm alcançado hegemonia? Quais os antagonismos e as demandas que formam a cadeia articulatória dos discursos de integração?

A partir dos questionamentos enunciados o objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de produção dos discursos de integração na política curricular para o ensino médio, no período de 1998 a 2012, enquanto disputa hegemônica pela significação do currículo. Enquanto objetivos específicos, a pesquisa busca situar a emergência e trajetória do discurso de integração na política curricular brasileira; compreender os sentidos que o significante integração têm assumido nos textos curriculares; e perceber os deslizamentos e as flutuações nos discursos de integração hegemonzados, de forma precária e contingente.

Inicialmente, levanto a hipótese de que os discursos de integração hegemonzados na política curricular para o ensino médio, no período de 1998 a 2012, não são portadores de sentidos únicos e estáveis, mas vinculam significados ambíguos e ambivalentes. Defendo que em torno deste significante têm se articulado diferentes demandas colocadas por sujeitos e grupos que lutam para hegemonizar suas concepções no contexto de produção do texto político oficial. Desse processo de disputa hegemônica emergem diferentes significados de integração, possibilitando que sob este mesmo significante deslizem uma pluralidade de sentidos cambiantes e fluídos.

A opção pelo tema e pelo objeto de estudo desta pesquisa não é produto de uma continuidade linear de estudos realizados no decorrer de minha trajetória acadêmica, mas a esta se entrelaça em alguns sentidos, ao mesmo tempo em que dela se distancia. Até porque acredito que o desenvolvimento intelectual, acadêmico e científico do pesquisador não ocorre de forma linear, sequencial, a partir de posicionamentos fixos e imutáveis, mas ocorre sim num permanente diálogo com seu contexto social e histórico, mediado pela rigorosa e fecunda reflexão epistemológica. De outra forma não seria possível falar de inovação e originalidade no campo da pesquisa.

O curso de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, na linha de políticas públicas, entre os anos de 2004 a 2006, me possibilitou uma apropriação de política educacional a partir de um referencial teórico-metodológico crítico, fundamentado, sobretudo, no materialismo histórico-dialético. Neste momento, busquei analisar o processo de construção da política de democratização da gestão escolar no Sistema Municipal de Ensino de Belém SME, com ênfase no processo de institucionalização da eleição de dirigentes escolares, como parte do processo de produção da política educacional no município, articulada aos projetos de gestão municipal em vigência no período de recorte temporal da pesquisa. Esse trabalho seguiu a orientação epistemológica prevalecente na linha de pesquisa à qual estava filiado e foi construído com base na análise de documentos prescritivos e normativos da política educacional produzida no contexto do SME, no período de 1994 a 2004.

A partir deste estágio de minha formação acadêmica, passei a dispensar atenção especial aos temas referentes à política educacional, especialmente o da organização e gestão do trabalho pedagógico e do currículo na escola de educação básica.

Embora a política curricular não possa ser confundida com política educacional em termos de teorizações e referenciais analíticos, as políticas curriculares enquanto elos de ligação às políticas educacionais são um seu subconjunto (PACHECO, 2003, p. 16). Pois como refletem Ball e Mainardes (2011), a política está relacionada à organização de práticas e à relação que as práticas têm com alguns tipos de princípios. É nesse sentido que há uma relação de aproximação entre os estudos do mestrado e do doutorado. O distanciamento se dá, além do próprio objeto de estudo, em relação à concepção epistemológica que havia assumido na fase do mestrado, bastante afeta a um tipo de abordagem de política educacional que toma o Estado “como instância produtora de políticas a serem, posteriormente, implementadas” (LOPES, 2011, p. 254).

Após meu ingresso como docente na Faculdade de Educação da UFPA do campus de Bragança-Pará, em 2009, para atuar na matéria Didática e Prática de Ensino, passei a me envolver mais de perto com questões relacionadas à política e à prática curricular da educação básica, tanto por meio de disciplinas ministradas no curso de Pedagogia e cursos de especialização que se voltam para a discussão do currículo quanto por meio de orientações de trabalhos de conclusão de cursos, monografias e estágios supervisionados.

Concomitantemente à atuação docente na UFPA, à participação constante em programações de formação continuada de professores nos municípios paraenses de Viseu, Augusto Correa e Bragança, também, começaram a mostrar que a questão de como dar conta

da tão propagada inovação que os textos de política curricular preconizam, centrados, sobretudo, num apelo de ruptura com modelos de currículo e prática pedagógica rotuladas de tradicionais e ultrapassadas, era um dos maiores problemas que os professores se colocavam naquele momento. Geralmente, muito engessados por uma visão conteudista de ensino e dependentes de uma lógica linear e sequencial de organização e distribuição dos conhecimentos, que toma como referência primordial para o currículo as disciplinas científicas, esses professores ficam tensionados entre o modelo disciplinar fragmentário e o modelo de integração interdisciplinar desejado pelas orientações políticas. Como se essas mesmas políticas não estivessem elas mesmas carregadas de tensionamentos, muitos invisibilizados num discurso curricular aparentemente coeso.

No campo da produção científica e acadêmica, o tema da integração tem sido abordado por diversas pesquisas produzidas nos últimos anos. Um inventário na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, compreendendo os anos de 2006 a 2013, em que foram utilizados os descritores “integração curricular” e “currículo integrado” revelou a existência de 11 dissertações e 3 teses que trazem em seu título e/ou palavras-chave os termos utilizados na busca. Dentre as 11 dissertações acessadas, 3 abordam a integração curricular na perspectiva da modalidade de oferta do ensino técnico integrado à educação geral, como é o caso dos currículos dos Institutos Federais de Educação; 3 analisam a implementação de programas de integração curricular no contexto da prática escolar, como é o caso do PROJovem e do PROEJA; 3 analisam a integração em currículos de cursos e Saúde; 1 em currículo de curso de Educação; e 1 investiga a integração curricular a partir da comunidade disciplinar de História. Dentre as teses, 1 aborda a integração curricular no âmbito de um currículo do curso de Pedagogia; 1 no currículo de um curso de Saúde; e 1 na prática curricular de uma escola de ensino fundamental. Esses trabalhos trazem abordagens baseadas em autores filiados à teorização crítica e pós-críticas de currículo.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), o tema da integração curricular também tem sido abordado em pesquisas em nível de mestrado. Um dos grupos que tem se dedicado ao estudo da temática é o Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho e Educação (GEPTE), vinculado à linha de Políticas Públicas. Este grupo produziu 3 dissertações, entre os anos de 2011 a 2013, com a temática da integração curricular no ensino médio e 1 relatório de estágio pós-doutoral realizado pelo líder do grupo. Os trabalhos mencionados trazem como foco a análise das prescrições de integração curricular nos documentos oficiais de política curricular para o ensino médio e sua implementação no contexto da prática. O grupo se ancora na abordagem

epistemológica do materialismo histórico dialético e enfatiza aspectos relativos ao potencial que propostas de integração curricular têm de promover mudanças e rupturas de ordem epistemológicas, políticas, ideológicas e pedagógicas no âmbito da prática escolar.

Ademais, foi localizado 01 trabalho na antiga linha de Currículo e Formação de Professores, também abordando a implementação de prescrições oficiais no contexto da prática.

Outro grupo de pesquisa que tem focado na discussão da política curricular, com alguns trabalhos voltados para a discussão mais específica da integração curricular e de outros que a trazem entrelaçada à discussão de demais questões pertinentes à política curricular contemporânea, é o grupo “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Este grupo tem produzido estudos sobre política curricular a partir da abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas proposto pelo sociólogo da educação inglês Stephen Ball, associado ao aporte teórico-analítico da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, por meio dos quais afirmam avançar na investigação dos processos de tradução das negociações que visam hegemonizar determinados sentidos em uma política curricular.

O estágio doutoral desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), favorecido por meio de um projeto de intercâmbio interinstitucional entre aquele Programa e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)¹, me aproximou do referido grupo e possibilitou minha incursão nos estudos de currículo e política curricular numa perspectiva discursiva, especialmente, na Teoria do Discurso e no Ciclo Contínuo de Políticas, o que me encorajou para assumir estes referenciais teórico-analíticos como sustentação para a pesquisa que ora apresento.

O grupo supracitado tem produzido teses e dissertações com o propósito de investigar a atuação de comunidades epistêmicas e comunidades disciplinares em ensino de disciplinas específicas e de seus discursos pedagógicos na produção de políticas de currículo. Com relação ao discurso sobre integração curricular, Lopes (2008) reflete que na medida em

¹ O Estágio doutoral realizado no PROPED/UERJ recebeu financiamento do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica através do Edital PROCAD NF/2009- CAPES. O PROCAD é um programa da Coordenação de Perfeccionamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por objetivo apoiar projetos conjuntos de pesquisa em diferentes IES, estimulando a cooperação entre Programas de Pós-Graduação. Os projetos apresentados ao Edital do PROCAD buscam o desenvolvimento de pesquisa em temática específica, a implantação de redes de cooperação acadêmica no país, o fortalecimento dos programas de Pós-Graduação e a mobilidade intra e inter-regional visando o equilíbrio do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

que as políticas de currículo são produzidas também pelas comunidades disciplinares, é preciso considerar que os discursos sobre currículo integrado dessas políticas são apropriados e produzidos por essas mesmas comunidades. Em consulta à página eletrônica do grupo localizei 6 dissertações e 1 tese em que os discursos das diferentes comunidades disciplinares de Biologia, Física, Ciências, História, Geografia e Química são investigados. Uma das dissertações se remete à prática da integração curricular em uma escola de ensino fundamental, envolvendo professores de oito disciplinas.

Embora que o tema da integração curricular tenha fomentado diversas pesquisas tais como as anteriormente mencionadas, ainda há várias questões em aberto a serem investigadas. Uma dessas questões se refere aos significados e sentidos de integração curricular incorporado pelos textos curriculares que traduzem a política curricular para o ensino médio em momentos recentes, pois, como adverte o sociólogo Stephen Ball (1994), os sentidos dos textos políticos são híbridos e atravessados por mesclas de diferentes marcas e perspectivas, assim como são passíveis de traduções e recontextualizações pelos diferentes sujeitos no contexto da prática.

Com base nesses argumentos, acredito que investigar os discursos de integração curricular contidos nos textos curriculares para o ensino médio, buscando compreender as disputas, os embates, os antagonismos e as negociações travadas entre os grupos e sujeitos que têm influenciado e participado do processo de produção da política curricular, em âmbito federal, e assim contribuído na tentativa de fixar – sempre de forma contingente e provisória – determinados sentidos e significados no currículo é um intento de pesquisa cientificamente relevante. Penso que tal relevância está principalmente na contribuição para pensar a política como um processo complexo e multifacetado, considerando o papel ativo de grupos e sujeitos governamentais, políticos e acadêmicos no processo de sua formulação, rompendo com a lógica de que a política é estabelecida apenas a partir do poder central do Estado. É preciso que as análises sobre política curricular incluam outros sujeitos que pela posição que ocupam na relação de saber-poder e das funções que exercem no contexto de produção da política acabam exercendo uma influência decisiva na formulação dos textos políticos.

A realização desta pesquisa pode contribuir também de forma significativa para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE)², sobretudo, no que diz respeito à temática da política curricular,

² O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE) é um grupo do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, liderado pelo Prof^o. Dr^o. Genylton Odilon Rego da Rocha e tem vínculo tanto com o PPGED/UFPA quanto com o Programa de Pós-Graduação em

ampliando as possibilidades de investigação nesse campo a partir de um enfoque teórico-metodológico ainda pouco abordado pelas pesquisas no campo do currículo, como é o caso da teorização do Ciclo Contínuo de Políticas e da Teoria do Discurso. Com isso, visou contribuir para ampliar o foco dos estudos curriculares trazendo para debate uma questão de pertinência acadêmica e social como é o caso da integração no currículo do ensino médio.

Esta pesquisa não busca respostas definitivas e absolutas para a problemática anunciada, mas visa contribuir com a comunidade acadêmica e escolar para uma análise das políticas de currículo de uma forma menos determinista. Pois sua relevância social se justifica pela centralidade que tem sido dada ao tema da integração pelas políticas públicas educacionais, especialmente pelas políticas de currículo, que se refletem em escolhas, decisões e práticas no contexto da escola. Por isso interrogar o discurso político, contestar, analisar e problematizar é um exercício que pode fomentar novos olhares e leituras sobre as políticas. Essa é uma das intenções que justifica este empreendimento.

Metodologicamente, a pesquisa se pauta numa abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo bibliográfico e documental que reúne diversas obras e documentos relativos à história e à política curricular do ensino médio brasileiro. Para o levantamento dos dados bibliográficos referentes à trajetória e desenvolvimento histórico do ensino médio privilegiei textos de autores que discutem o ensino médio a partir de categorias teóricas de interesse para a pesquisa como é o caso do dualismo estrutural, que se constitui num “outro” antagônico dos discursos de integração perscrutados. Dentre tais autores constam Moura (2012a; 2008; 2007); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005; 2012); Kuenzer (1997; 2002); Pinto (2007); Ramos (2005); Zibas (2005a; 2005b). Também foram selecionados autores que discutem a integração curricular em diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, desde aqueles mais ligados ao momento de emergência do discurso de integração no cenário político do ensino médio nos anos de 1980, como é o caso de Saviani (2003a; 2003b), passando por aqueles que aprofundam a discussão da integração no contexto da reforma do ensino médio nos anos de 1990 (LOPES, 2001; 2002a; 2002b; 2008; MACEDO, 2002; BERGER FILHO, 1999; RAMOS, 2006) até aqueles que implementam a discussão da integração no contexto de revisão das diretrizes curriculares do ensino médio em momento mais recente, localizados entre os anos de 2003 a 2012.

No processo de seleção dos textos teóricos relativos à discussão da integração no período de 2003 a 2012, privilegiei a produção de pesquisadores brasileiros do campo investigativo Trabalho e Educação que tiveram um papel ativo na discussão da política brasileira para o ensino médio no decorrer do período, atuando como uma comunidade epistêmica de peso no contexto de produção dos textos políticos oficiais. Dentre os autores que compõem essa comunidade epistêmica de atuação nacional e com os quais procurei dialogar no desenvolvimento das análises destacam-se Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Nogueira Ramos; Dante Henrique Moura³. Tais autores vinham atuando no processo de produção da política por meio de uma vasta produção teórica de discussão de temas centrais, em especial da integração curricular, ao mesmo tempo em que participaram diretamente da produção dos documentos de regulamentação e divulgação da política do ensino médio na condição de consultores, assessores, membros técnicos do Ministério da Educação (MEC) e/ou membros de comissões e trabalho no âmbito do MEC (SEMTEC, SETEC, SEB). Nos últimos anos vários textos oficiais foram publicados por meio da colaboração entre pesquisadores e professores de diversas universidades brasileiras com o MEC com o intuito propagar a discussão da integração no ensino médio. Estes documentos podem ser compreendidos como textos pertencentes a dois contextos de produção da política denominados por Ball de “contexto de influência” e de “contexto de produção” dos textos políticos.

No levantamento dos documentos oficiais, além das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e das Leis Federais de regulamentação do ensino médio brasileiro, foram privilegiados textos normativos e textos de discussão e de divulgação da política do ensino médio produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, no período focalizado. A seguir, apresento no Quadro 1 os documentos normativos do ensino médio catalogados e analisados pela pesquisa:

Quadro 1 - Regulamentos do Ensino Médio (1996 a 2013)

Legislação	Data de aprovação	Assunto
------------	-------------------	---------

³ À medida que as ideias dos autores com os quais dialogo nesta pesquisa forem sendo apresentadas, as referências bibliográficas serão mencionadas no corpo do texto e/ou complementadas com notas de rodapé. Cabe lembrar que Frigotto; Ciavatta; Ramos; Dante de Oliveira são membros integrantes do Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” (GT 09) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) que congrega professores/pesquisadores que tem como objeto de estudo as relações entre o mundo do trabalho e a educação. Este é um grupo que se constituiu como um importante interlocutor do governo federal na produção da política do ensino médio, a partir do ano de 2003 até a aprovação das novas diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional e tecnológica pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2012.

LDB, LEI 9.394/96 CONGRESSO NACIONAL	20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional.
DECRETO 2.028/1997	17/04/1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER CNE/CEB Nº 15/98	01/06/98	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/98	26/06/1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
DECRETO Nº 5.154	23/07/2004	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.
PARECER CNE/CEB Nº 39/2004	08/12/2004	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio
PARECER CNE/CEB Nº 5/2011	4/5/2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012	30/01/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
PARECER CNE/CEB Nº 11/2012	9/5/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6/2012	20/09/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Dentre outros documentos de discussão e divulgação da política curricular do ensino médio que integram a pesquisa constam: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999); Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007); Texto para discussão preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2010) e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2010), ambos de autoria do Grupo de Trabalho interinstitucional criado no âmbito do MEC com o objetivo de elaborar subsídios ao debate sobre os pareceres e as resoluções referentes às respectivas diretrizes.

Para apresentar a trajetória de desenvolvimento da pesquisa em curso, o texto está estruturado em quatro seções. Na primeira seção, de caráter introdutório, procuro delimitar o objeto de estudo, as questões de investigação e os objetivos pretendidos. Assim como busco justificar a importância e relevância do estudo e definir alguns elementos metodológicos que orientam o processo de construção da tese.

Na segunda seção, intitulada “Discurso, hegemonia e política curricular” procuro explicitar alguns posicionamentos epistemológicos e operadores teórico-analíticos que

subsidiar a investigação a partir da incorporação de aportes teóricos pós-estruturalistas e pós-fundacionais da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e de elementos da teorização de Stephen Ball sobre o Ciclo Contínuo de Políticas. Discuto e problematizo algumas significações de política curricular que tem informado a investigação no campo e assumo uma perspectiva de política curricular concebida como produção discursiva e como luta hegemônica pela significação do currículo. Esta discussão é realizada com base em estudos teóricos sobre currículo e política curricular, com destaque para a teorização desenvolvida por Lopes; Macedo (2001a; 2011b) Lopes; Dias; Abreu (2011) Lopes (2011); Lopes (2006); Macedo (2006); Tura; Pereira (2013); Tura (2014).

Na terceira seção, intitulada “Integração no ensino médio: emergência, trajetória e sentidos privilegiados na reforma de 1990” faço uma discussão da construção histórica do ensino médio no Brasil a partir das categorias teóricas do dualismo entre educação geral e formação profissional, consideradas como ideias antagônicas ao discurso de integração que emerge nos anos de 1980, no movimento de elaboração de um novo projeto de ensino médio no projeto original da LDB (Lei. 9.394/96). No prosseguimento da seção procuro demonstrar como ocorre o deslocamento dos sentidos de integração constante na primeira proposta da LDB para os que foram hegemônicos na reforma dos anos de 1990, que traduzem objetivos de submeter a educação às exigências do mundo produtivo e do mercado de trabalho. Por fim, discuto os três sentidos privilegiados do discurso de integração nas DCNEM e nos PCNEM: competências, interdisciplinaridade, contextualização. Argumento, com base em Lopes (2008; 2002a; 2002b); Macedo (2002) que este discurso tem uma constituição híbrida, articula concepções pedagógicas e curriculares pertencentes a diferentes domínios teóricos e representa um esforço de compatibilizar demandas divergentes e contraditórias colocadas por grupos e sujeitos envolvidos na luta hegemônica pela significação do currículo naquele contexto.

Na quarta seção, intitulada “Luta hegemônica pela significação do currículo e a produção da integração como um significante vazio” procuro remontar a cadeia articulatória de produção do discurso de integração na política do ensino médio, no período de 2003 a 2012, destacando os antagonismos e as articulações discursivas que se estabeleceram entre as diferentes demandas curriculares que participaram da disputa pela fixação de sentidos para o currículo no contexto de produção dos textos oficiais. Discuto esse processo focalizando o discurso de integração em três momentos que considero emblemáticos para a produção da política do ensino médio no período recortado: o de aprovação do Decreto nº 5.154/2004; de elaboração e aprovação das DCNEPT; e de elaboração e aprovação das DCNEM. Assim, viso

demonstrar por quais mecanismos de articulação o discurso de integração se hegemoniza nas DCNEM como um *significante vazio*, sob o qual deslizam sentidos e significados flutuantes, ambíguos, cambiantes e fluidos. Esta operação constitui a própria luta hegemônica pela significação do currículo que se institui sempre de forma provisória, precária e contingente.

2 DISCURSO, HEGEMONIA E POLÍTICA CURRICULAR

2.1 TEORIA DO DISCURSO: explicitando os operadores teórico-analíticos da tese

Nesta seção procuro caracterizar, em linhas gerais, a lógica teórico-analítica da Teoria do Discurso, assim como discutir alguns conceitos e noções centrais desta abordagem, especialmente, aqueles que serão mobilizados como ferramenta analítica no contexto desta pesquisa tais como: discursos, prática articulatória, hegemonia, significantes vazios e significantes flutuantes.

A Teoria do Discurso se constitui numa ferramenta teórico-metodológica de análise dos processos sociais e políticos contemporâneos, desenvolvida em torno dos escritos do cientista político argentino Ernesto Laclau e de sua colaboradora, a cientista política belga Chantal Mouffe, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ideologia e Análise do Discurso da Universidade de Essex, na Inglaterra. A obra seminal que marca a emergência da Teoria do Discurso é *Hegemonia e Estratégia Socialista: para uma radicalização da democracia*, publicada originalmente em língua inglesa em 1985⁴. Os fundamentos teórico-epistemológicos da Teoria do Discurso foram apresentados pela primeira vez nesta obra, ainda que em escritos anteriores⁵ tanto Laclau quanto Mouffe já viessem desenvolvendo uma leitura não-essencialista das tradições teóricas modernas de explicação da história, do social e do político, especialmente da tradição marxista. Dentre as categorias e noções tratadas em *Hegemonia e Estratégia Socialista* está a de discurso, uma categoria que desempenha papel central na teoria laclauliana e se articula a um complexo de outros conceitos tais como prática articulatória, demandas, antagonismo, hegemonia e significantes vazios. Em trabalhos posteriores⁶ Laclau (2013; 2011; 2006) aprofunda a discussão das categorias mencionadas,

⁴ No âmbito deste trabalho tomarei como referência a edição espanhola, publicada em Madri, no ano de 1987.

⁵ Gramsci and Marxist Theory, 1979 (Mouffe); Politics and Ideology in Marxist Theory, 1977 (Laclau).

⁶ Aqui tomarei como referência para construção desta seção, além de *Hegemonia e estratégia socialista* (1987), as obras *Emancipação e diferença* (2011); *A Razão populista* (2013), assim como trabalhos de Joanildo A. Burty (2014; 2008) Daniel Mendonça ; Leo Peixoto (2008) Daniel Mendonça (2014; 2009, 2006), que são autores

mantendo centralidade na questão do político e explorando temas que giram em torno da constituição antagônica das identidades; as relações contingentes e provisórias entre universal e particular; a importância dos significantes vazios para a política; a compreensão da hegemonia para além das perspectivas deterministas essencialistas do marxismo; o descentramento do sujeito e das estruturas; e sua inovadora e polêmica discussão do populismo desenvolvida em sua última obra *A razão populista*, em que o autor apresenta inovações importantes em relação ao seu trabalho inaugural na linha da construção de sua Teoria Política do Discurso. Dentre essas inovações, destacam-se os conceitos de demandas e de significantes flutuantes, os quais trazem implicações importantes para a análise da prática articulatória que torna possível a ocorrência da hegemonia enquanto fixação provisória e contingente de significação e representação de um conteúdo social num dado contexto.

Em *Hegemonia e Estratégia Socialista*, Laclau e Mouffe (1987) anunciam as três questões dominantes na sua teorização sobre compreensão dos processos sociais e/ou políticos contemporâneos: a crítica ao essencialismo filosófico da modernidade; o novo papel assumido pela linguagem na estruturação das relações sociais; e a desconstrução da categoria de sujeito no que diz respeito à construção das identidades coletivas. Os autores procuram analisar o impacto potencial que este conjunto de perspectivas teóricas tem para os debates políticos da esquerda europeia no contexto de colapso do socialismo no leste europeu ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. A emergência de uma pluralidade de novos antagonismos sociais que configuram “las luchas contra las diferentes formas de subordinación — de clase, de sexo, de raza, así como de aquellas otras a las que se oponen los movimientos ecológicos, antinucleares y antiinstitucionales” (Laclau; Mouffe, 1987, p. 6), na perspectiva da Teoria do Discurso não mais poderiam ser explicados a partir das metanarrativas da modernidade.

Esses novos antagonismos, diferentes daqueles determinados pelas relações econômicas e de classe social, não têm um centro fixo constituidor de identidades políticas homogêneas e plenamente definidas, mas obedecem a uma pluralidade de centros que fazem emergir identidades descentradas que não guardam equivalência direta com a posição que os sujeitos ocupam numa dada estrutura social e produtiva. A ideia de um sujeito coerente,

brasileiros que já acumulam uma rica experiência na discussão do pensamento de Ernesto Laclau, tanto no que diz respeito à discussão teórica das categorias e noções centrais da Teoria do Discurso, quanto da aplicação deste referencial em estudos contextuais no campo das ciências sociais e políticas. O trabalho de tais autores tem contribuído enormemente para a divulgação do trabalho de Laclau no Brasil e ajudado a perceber as potencialidades das ferramentas teórico-analíticas do autor para a investigação de processos políticos diversos. A discussão realizada por Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011a; 2011b); LOPES (2014); Maria de Lourdes Tura; Talita Vidal Pereira (2013); Tura (2014) também contribuem imensamente para a compreensão do complexo referencial da Teoria do Discurso na sua aproximação com uma discussão mais própria do campo da política curricular.

racional e unificado é desestabilizada, por isso não haveria uma identidade última capaz de assegurar os rumos que as lutas sociais têm a tomar. As identidades sociais não estão definidas num jogo onde as condições são dadas *a priori*, mas se definem de forma contingente no processo articulatório em torno de demandas sociais históricas, contextualmente situadas.

Para Laclau; Mouffe (1987) o social não é uma totalidade inteligível e transparente capaz de ser apreendido e representado de forma objetiva, ao invés disso é compreendido como uma construção contingente e precária que não obedece a nenhuma lei determinística e/ou evolucionista comandada por uma *necessidade histórica* inevitável. Em oposição à ideia de objetividade do social, os autores exploram a ideia de que o social deve ser percebido como prática de significação, ou seja, como prática discursiva. Por isso, a categoria discurso tem um papel central na teoria laclauniana. O termo discurso é utilizado para destacar o fato de que toda configuração social é significativa e que o sentido da realidade não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade, ou ainda que o sentido dos objetos do mundo físico não lhes é inerente, mas é construído num processo de significação sempre contingente.

O ponto de partida da teorização inaugurada em *Hegemonia e Estratégia Socialista* é a chamada crise do marxismo, entendido como um projeto político incapaz de dar conta das relações sociais contemporâneas atravessadas por novos antagonismos que não se enquadram na lógica essencialista e objetivista daquela tradição.

Como observa Mendonça (2014, p. 142), a teoria marxista é entendida por Laclau e Mouffe como essencialista, no sentido de que o determinismo econômico é entendido como uma verdade *a priori* e uma característica necessária a todo tipo de formação social; objetivista, no sentido de que não observa um elemento ontológico social fundamental: a impossibilidade de, em última instância, ser alcançada a objetividade.

Mendonça parafraseando Laclau comenta:

o marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada sobretudo na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho. Em oposição, Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas, distintas do mero antagonismo de classe, que, segundo sua análise, tem *locus* particular e não um *a priori* universal neste intrincado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que retira dessa corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis. (MENDONÇA, 2009, p.154)

O pensamento de Ernesto Laclau insere-se, assim, numa matriz teórica pós-estrutural, pós-marxista e pós-fundacional em que a compreensão e análise do social contemplam a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões constituintes deste e, conseqüentemente, do processo político que se estabelece na disputa pela sua significação. Ancorado em noções advindas de diversas correntes teóricas, inclusive, do próprio marxismo; da filosofia analítica, da filosofia desconstrutivista de Derrida, da psicanálise lacaniana, do estruturalismo linguístico de Saussure e de perspectivas pós-estruturalista, Laclau constrói um aparato teórico-analítico do social, fundamentado em conceitos e noções como discurso, prática articulatória e hegemonia.

Burity, ao se referir aos fundamentos que articulam o pensamento pós-marxista de Laclau escreve:

A insistência da psicanálise no descentramento do sujeito individual soberano, da linguística estrutural na relacionalidade e diferencialidade do sentido, da filosofia analítica na performatividade dos atos de linguagem, aliados e, em alguns casos, expressões de uma crescente consciência intelectual anti-essencialista (de Nietzsche a Wittgenstein, passando por Heidegger e o pragmatismo, por exemplo) estariam entre os ingredientes dessa releitura da tradição marxista. O pós-marxismo seria a demonstração de que o progressivo abandono do essencialismo, do determinismo e do objetivismo teria uma história interna no marxismo, identificável na evolução de conceitos como o de hegemonia. (2013, p. 11)

A revisão crítica que Laclau e Mouffe (1987) fazem do marxismo, não pressupõem uma simples negação desta tradição com a finalidade de superá-la com a invenção de uma nova tradição dotada de plena positividade, mas como bem observa Burity (2013) o que Laclau e Mouffe buscam nessa história não está dado nela, mas é fruto da interrogação que o presente lhe faz. Com base na teoria desconstrutiva de Derrida e no seu conceito suplemento, Burity conclui que neste caso:

não é a uma riqueza inesgotável da tradição que se volta, mas aos índices do que lhe falta, sem jamais ter estado meramente ausente dela. O suplemento que o presente cobra da tradição está na própria estrutura desta. Por isso, o que vem a suplementar-lhe também, e no mesmo movimento, a substitui, sem jamais superá-la. Esta é a *rationale* implícita no uso do prefixo "pós". (2013, p. 6)

O pós-marxismo seria, então:

o resultado de uma operação teórica e política pela qual as interrogações de um conjunto de tendências contemporâneas são feitas ao marxismo, levando a que se perscrute a sua história para perceber de que maneira e em que circunstâncias as prementes questões do presente foram enfrentadas. Neste contexto, pode-se dizer que, para Laclau, parte substancial da tarefa é o acerto de contas com o legado do

século passado. A esse respeito, a grande ferida aberta pela experiência do nosso século incidiria sobre o objetivismo, o essencialismo e o determinismo do discurso social e político (inclusive o sociológico) do legado oitocentista. (BURITY, 2013, p.6)

2.1.1 Discurso como prática de significação

A ideia primordial que articula a Teoria do Discurso é a de que o social precisa ser percebido a partir de sua lógica discursiva e não como uma objetividade dada, preexistente, essencial e independente da sua significação pelos sujeitos e grupos sociais no contexto da prática social concreta e historicamente situada. Conforme a discussão de Lopes (2011, p. 34) “nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações sociais que o constituem”, assim, investigar discursos é investigar as regras que norteiam as práticas sociais e a constituição das identidades que se forjam em meio ao jogo político pela significação.

Para Laclau (1987; 2013), o social não possui um sentido finalístico, as possibilidades de significação do social são infinitas, permeadas por relações de poder que têm características essencialmente precárias e contingentes. Na reflexão de Mendonça; Rodrigues (2008, p.27) “os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos”. Assim, a ideia de conhecimento total da política como representação significativa do social é impossível, uma vez que os seus sentidos são sempre incompletos e passíveis de múltiplas interpretações e significações. Como comenta Burity (2008, p.36) “tudo o que é poderia ser diferente sob dadas condições de possibilidades”. Isso me leva concordar com a afirmativa de Laclau e Mouffe (1987) de que toda configuração social é uma configuração significativa, que ocorre no interior de um sistema discursivo, portanto, só pode ser compreendida a partir de um quadro de análise que conceba o social na sua dimensão discursiva e não como uma totalidade fechada e objetiva.

Na Teoria do Discurso, o entendimento do social a partir de ordens discursivas, confere centralidade à categoria de discurso como constituinte das relações sociais. O discurso nessa teoria não deve ser entendido como um “simples reflexo de conjuntos de textos ou ativação de recursos linguísticos”, mas é “uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal” Discurso é um sistema de regras de produção social de sentidos. Não se pode pensar em discurso como uma operação mental ideal em oposição à ação social fenomênica. O discurso é uma totalidade significativa que abrange tanto operações linguísticas como extralinguísticas.

Laclau esclarece que por discurso compreende algo que não é:

essencialmente relativo à fala ou à escrita, mas qualquer conjunto de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo. Isso significa que os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimos. (2013, p. 116)

O discurso constitui relações sociais, na medida em que estas são significadas em termos discursivos. Na Teoria Discurso, o conceito de discurso é introduzido na reflexão sobre a política para dar conta do lugar a questão que o sentido precisa ter numa reflexão sobre o social e sobre as relações de poder que o permeiam. Na interpretação de Buryti (2008, p. 37), é impossível o acesso à realidade que não seja mediado pelo sentido, pela construção simbólica “O sentido é inseparável da realidade física do objeto”. Essa construção de sentidos não é uma operação subjetiva que se constrói de forma externa a uma objetividade, mas é algo constituinte dessa mesma objetividade, na medida em que é uma forma de ação das pessoas sobre o mundo e sobre os outros. Para Laclau e Mouffe o discurso constitui o território primário da construção da objetividade. Sobre esta questão o autor assevera:

O fato de que todo objeto seja constituído como um objeto de discurso não tem qualquer relação com até que ponto existe um mundo externo ao pensamento ou com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ele ocorre aqui e agora, independentemente de minha vontade. Mas, o quanto sua especificidade como objetos é construída em termos de “fenômenos naturais” ou como “expressões da ira de Deus” depende da estruturação de um campo discursivo. O que é negado não é que tais objetos existem externamente ao pensamento, mas, de fato, a afirmação distinta de que eles podem constituir a si mesmos como objetos fora de quaisquer condições discursivas de emergência. (LACLAU; MOUFFE, 1987, p.182)

Discurso é uma categoria analítica central na teoria laclauliana e se articula a outras noções igualmente importantes para a compreensão das formações discursivas produtoras de sentidos e significados sobre o social e que constitui o próprio processo político como ato de significação tais como: prática articulatória, hegemonia e significantes vazios.

2.1.2 Hegemonia e prática articulatória

Embora a crítica ao marxismo pela sua compreensão essencialista e determinista da sociedade, calcada nas determinações do social pelo econômico, seja o ponto de partida para teorização elaborada por Laclau e Mouffe, estes não abandonam a discussão das questões inauguradas por aquela corrente teórica, particularmente as desenvolvidas por Gramsci, mas buscam repensá-las à luz das relações sociais e dos processos históricos do século XX e XXI.

Dentre as questões do marxismo que a Teoria do Discurso procura repensar está a formação da hegemonia. Conforme análise de Lopes (2011, p. 32-33), em Gramsci a hegemonia não depende unicamente da aliança de classes, mas da constituição de lideranças que promovam uma coincidência de interesses de setores sociais unidos por valores e ideais distintos capazes de constituir um bloco histórico. Para Gramsci, os sujeitos políticos não são as classes sociais, mas vontades coletivas que superam a dicotomia entre estrutura e superestrutura, inserindo o cultural no político e no econômico. Em Gramsci a hegemonia é apresentada como produto das articulações políticas de elementos não semelhantes. Nesse sentido, há um avanço do autor em relação ao marxismo estrutural, que condiciona a produção da hegemonia à ascensão de um projeto unitário de uma determinada classe (luta de classes) e às determinações econômicas, em última instância. Entretanto, ainda é mantida a ideia de que cabe à classe operária o direcionamento do processo de articulação para a produção de um novo projeto hegemônico emancipador e universal. Assim, prevalece uma concepção essencialista do sujeito e determinista da história, posto que o sujeito hegemônico é constituído externamente ao espaço da articulação política, de uma forma fixa e autorreferenciada. Ao questionar esta concepção de hegemonia e articulação, com base na teoria da desconstrução de Derrida e na psicanálise lacaniana, Laclau; Mouffe (1987) incorporam a noção de contingência e sobredeterminação aos processos de articulação e revitalizam a teoria da hegemonia.

No contexto dessa teorização, somente no processo de articulação é possível analisar a agência dos sujeitos e grupos sociais na disputa pela hegemonização de significações e sentidos impressos nos discursos políticos, resultantes da articulação sempre contingente e precária entre elementos diferenciais implicados na prática articulatória. Isso quer dizer que no processo articulatório não existem identidades *a priori*, nenhum projeto é por si mesmo o mais combativo, o mais representativo, o mais legítimo. Nenhuma classe, grupo ou projeto social (nem a burguesia, nem o Estado, nem a classe operária, nem os intelectuais orgânicos, nem o partido político) contém em si a determinação essencial do projeto hegemônico que traz consigo a resolução final dos conflitos e antagonismo, mas as identidades se formam no espaço das articulações, onde sujeitos se unem em função de demandas que naquele momento representam seus interesses.

Como refletem Mendonça e Rodrigues (2008), em função da lógica da prática articulatória é que é possível que, em certas situações, grupos antagônicos façam parte de uma mesma cadeia articulatória, em vista de combater um inimigo comum que ameace o atendimento de suas demandas específicas, negociadas numa relação que comporta a diferença e a equivalência. A contingência é a possibilidade de que algo aconteça ou não. É o

entendimento de que para que uma formação discursiva se torne hegemônica, esta depende do processo articulatório em que demandas particulares de diferentes grupos e sujeitos entram no processo articulatório na perspectiva de serem atendidas as suas necessidades.

Os sentidos impressos numa formação discursiva estão permeados pelas inconstâncias que as noções de contingência e precariedade carregam. Somente a partir da análise dos elementos que se articulam, de maneira equivalencial, na cadeia articulatória que produz uma formação discursiva hegemônica é possível fazer inferências sobre os sentidos que se fixam em determinados discursos num dado momento histórico. A precariedade por sua vez revela que por mais que um discurso consiga se tornar contingencialmente hegemônico, esse não o será para todo o sempre (MENDONÇA E RODRIGUES, 2008). Em função da precariedade e provisoriedade dos acordos estabelecidos entre as diferenças que se articulam para a produção de uma formação discursiva hegemônica, a permanência de uma hegemonia é um ideal impossível, pois os conflitos e as divergências negociadas são constituintes do processo político e não podem ser simplesmente apagadas ou ignoradas. No momento de fixação de uma significação numa formação discursiva o que há é um estancamento do fluxo significativo, nunca a sua total paralisação. Como lembra Southwell (2008), o tempo de duração de uma hegemonia pode ser mais ou menos duradouro, a depender das contingências históricas e das condições de possibilidade para isso, não de nenhuma lei natural de desenvolvimento da história.

Portanto, a hegemonia como categoria central da Teoria do Discurso é dependente da noção de prática articulatória.

Para Laclau; Mouffe (apud MEDONÇA E RODRIGUES, 2008, p. 28), a articulação é uma prática estabelecida entre elementos que a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si. Isso quer dizer que os sentidos particulares que participam de uma prática articulatória não têm esvaziada totalmente as suas especificidades, mas alteram seus sentidos originais tornando-se elementos-momentos desta prática.

Lopes (2011, p 36) infere que no processo articulatório há fixação parcial de sentidos no esforço de construir determinadas significações “Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação”. Na denominação de Laclau, esses significantes são pontos nodais. Um ponto nodal é um significante comum articulador de todas as diferenças. São eles que permitem que se estabeleça a equivalência entre elementos diferentes. Cumprem, então, o papel de “significados mestres capazes de unificar uma superfície discursiva entrelaçando uma variedade de identidades em torno de um nó de significados” (SOTHWELL, 2008, p. 122). A

articulação é, portanto, a organização em torno de um ponto nodal, cujo discurso é o seu resultado.

Por isso, o discurso é concebido não como a soma de palavras ou reflexo de elementos linguísticos, mas como uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. A fixação de sentidos numa formação discursiva depende inexoravelmente de um sistema discursivo. De acordo com Mendonça (2008, p. 61), tal sistema “representa o estabelecimento de uma ordem frente a uma situação prévia de desordem, ou seja, um discurso articula elementos diferentes, constituindo-os em momentos equivalentes”. Um discurso organiza identidades que anteriormente não estavam organizadas entre si, por meio de uma negociação articulatória entre a lógica da diferença e da equivalência.

Para Laclau; Mouffe (apud MENDONÇA, 2008, p. 61):

No contexto dessa discussão, chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória chamaremos de discurso. As posições diferenciais, na medida em que elas apareçam articuladas num discurso, chamaremos momentos. Por contraste chamaremos elementos qualquer diferença que não esteja discursivamente articulada.

Lopes (2011) enfatiza que um discurso só se estabelece como uma totalidade estruturada em decorrência de uma prática articulatória, sendo que tal prática se estabelece numa relação entre elementos cuja identidade é modificada em função dessa articulação. Os elementos de um discurso não existem *a priori*, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no momento de uma formação discursiva, sempre de forma contingente. A formação discursiva é um conjunto de discursos articulados hegemonicamente por uma particularidade que num determinado momento é capaz de significar os fenômenos, de modo a oferecer-se como uma superfície de inscrição de diferentes demandas.

Por sua vez, demanda é concebida por Laclau (2013) como a menor unidade a ser considerada para a ocorrência de uma experiência política. O foco na demanda por si só implica um questionamento da fixidez de uma identidade política. Assim, não existe identidades definidas anteriormente ao processo articulatório, momento em que o sujeito se constitui de forma precária e provisória. O sujeito político se constitui como resultado da articulação de demandas, as quais, também, não preexistem ao sujeito, mas se forjam na dispersão de posições de sujeito. Uma unidade política se constitui a partir de uma dispersão de pontos de ruptura, antagonismos e demandas (Laclau, 2006).

Na explicação de Laclau (2013) demanda pode significar uma solicitação, mas também uma exigência. Em *A razão populista*, o que anteriormente havia sido denominado por Laclau (1987) de elementos (diferenças não articuladas), passa a ser chamado de demandas democráticas. As demandas democráticas emergem como demandas específicas num determinado contexto, desta forma, estas podem se configurar como uma solicitação. Se tal solicitação é atendida a prática articulatória não se estabelece. Caso contrário, se uma demanda particular de um grupo específico não for atendida, esta pode começar a estabelecer uma espécie de relação de solidariedade com outras demandas particulares também insatisfeitas. O acúmulo de demandas não atendidas gera um relação de antagonismo entre as posições de sujeito que se articulam e o sistema (qualquer sistema) que acaba por demonstrar a inabilidade de absorvê-las de modo diferenciado. Este é o ponto de partida para a constituição de uma identidade que não está dada por uma só posição de sujeito, mas por uma pluralidade de posições. Daí começa a se criar uma relação equivalencial entre as demandas dispersas em relação àquele antagonismo que se coloca como uma fronteira, uma dicotomização do espectro político articulado através da emergência de uma cadeia equivalente de demandas não atendidas. As solicitações se transformam, então, em exigências. É quando Laclau (2013) passa a denominar de demandas populares, o que antes havia chamado de momentos.

Se as demandas se concentram em um setor muito reduzido, determinar o corte antagônico é simples, mas quanto mais a cadeia equivalencial se entende mais a definição da fronteira antagônica contra a qual se luta passa a ser complexa e requer, também, a construção política de uma formação discursiva tão complexa quanto.

Na tentativa de clarear a lógica de prática articulatória hegemônica apresentada por Laclau, Lopes; Mendonça (2013, p. 14) exemplificam esse tipo de representação hegemônica com base no trabalho desenvolvido por Mendonça (2006) sobre o discurso da campanha das *Diretas Já*, em 1984, no Brasil, quando a demanda por eleições diretas para presidente se tornou uma reivindicação de diversos grupos sociais que desejavam colocar fim, por interesses diversos, no regime autoritário que se instalou com o golpe militar de 1964, assim a demanda por eleições diretas como expressão de democratização do país se tornou o ponto articulador de diversas outras demandas específicas, constituindo o que Mendonça denomina de “imaginário oposicionista” brasileiro. A multiplicidade de identidades políticas que se articularam em torno do discurso das eleições diretas levou ao esvaziando do seu sentido específico, justamente pelo excesso de sentidos articulados, pois “a campanha condensou muito mais sentidos do que simplesmente a demanda de votar para presidente,

constituindo-se no maior movimento político do regime autoritário” (Medonça, 2006, p. 165). Nesse sentido, o autor argumenta que, no limite do sistema de significação, a campanha das Diretas Já pode ser considerada um significante vazio, nos termos explicado por Laclau, o qual retomarei para maior esclarecimento mais adiante.

Laclau (2011; 2013) chama a atenção para o fato de que se a cadeia equivalencial se estende o suficiente, faz-se necessário simbolicamente representá-la como um todo. Assim, uma demanda específica adquire a função de suplemento, ou seja, de representar a totalidade da cadeia de equivalências. Burity (2014) chama a atenção de que este sentido de suplemento em Laclau é tomado do trabalho de Derrida

para quem o suplemento é **sempre já** aquilo que supre uma deficiência e aquilo que substitui o que é suplementado. A indecidibilidade lógica entre o duplo sentido do suplemento não abriga nenhum critério interno de resolução. Ela se resolve historicamente, contingentemente, em favor de um dos sentidos. Mas tal "resolução" não dissolve o que é excluído, nem resguarda a própria origem de contaminações. O que precisa de um suplemento é já um suplemento de outro e assim por diante. O suplemento está na origem, ainda enquanto possibilidade estrutural, de modo que não lhe é inteiramente arbitrário. (BURITY, 2014, p. 11)

Essa representação simbólica não significa uma mera soma de demandas articuladas, é uma operação em que a equivalência subverte a diferença na tentativa da fixação provisória e contingente da significação. Entretanto, as equivalências não conseguem domesticar as diferenças. Assim, a diferença continua a operar no bojo da equivalência. Uma precisa da outra como condição de possibilidade de constituição do social.

Nesse caso, o social nada mais é do que o lócus dessa irreduzível tensão, possibilidade e impossibilidade. É aí que surge o político como ontologia do social. A política na teoria laclauliana é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social.

2.1.3 Significantes vazios

O ato de significação que resulta da prática articulatória é o que se pode chamar, na perspectiva da Teoria do Discurso, de hegemonia. A hegemonia ocorre quando uma demanda particular passa a representar o conjunto das demandas articuladas, esta representação, porém, não é total nem transparente, mas é algo incomensurável em relação a essas mesmas demandas. A hegemonia, portanto, é uma particularidade que assume uma função de universalidade. Mas para cumprir essa função de representação universal, a

particularidade tem que se despojar de conteúdos precisos e concretos. Nesse sentido a demanda tende a se esvaziar de sua relação com significados específicos e vai se transformando num significante vazio. Um significante que perde a sua referência direta a um determinado significado. Há uma proliferação de sentidos que tentam preencher o vazio.

Como lembra Laclau (2011, p. 75), o esvaziamento de um significante particular de seu particular significado é o que torna possível a emergência de significantes vazios como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente. Nesse sentido, a emergência de significantes vazios é a própria condição da hegemonia.

O significante vazio na teoria laclauiana (LACLAU, 2011) é um significante que é entendido como vazio porque articula muitos sentidos diferentes e antagônicos. A articulação discursiva que consegue se impor, sempre de forma contingente e provisória a partir de um ponto nodal, é o que define uma hegemonia. Entretanto essa hegemonia contém em si mesma a sua possibilidade e impossibilidade de significação, posto que pela diversidade de diferenças que um discurso hegemônico articula é impossível que haja uma significação plena, capaz de abarcar todas as diferenças numa representação fiel e precisa de todas elas.

Para a Teoria do Discurso, o social é constituído por duas lógicas incompatíveis, mas igualmente necessárias: são as relações de diferença e equivalência. Nas relações de diferença expandem-se os antagonismos e as reivindicações democráticas, dificultando a centralização em torno de um só conflito. Nas relações de equivalência, as equivalências se expandem reduzindo os lugares do antagonismo, na tentativa de simplificar o terreno político, uma vez que os conflitos podem ser substituíveis; assim, os antagonismos podem se polarizar levando a um momento de ruptura radical (SOUTHWELL, 2008). Tanto num sentido como em outro, esta tensão constitui o social. A negociação entre essas duas lógicas é o que Laclau chama de o político. Assim, o político passa pela categoria de hegemonia porque é a hegemonia que explica a inversão de um conteúdo particular numa representação da totalidade.

Conforme discutido anteriormente, uma dada formação discursiva se torna hegemônica quando uma particularidade assume o papel de uma universalidade, de forma contingente e provisória, formando assim um ponto nodal na cadeia de significação, ou seja, quando as diferenças são esvaziadas, mas não anuladas, e a equivalência entre os elementos diferenciais se unem numa totalidade discursiva capaz de representar as diferentes demandas em jogo no processo articulatório. No entanto, a formação de um ponto nodal numa cadeia articulatória depende da existência de significantes vazios capazes de articular a equivalência dos diferentes elementos de um discurso. Pela própria impossibilidade de representação plena

de demandas antagônicas num discurso consensual é que ocorre a negociação das diferenças na constituição de cadeias de equivalência.

Tal como discute Lopes (2011, p. 37) significantes vazios surgem pela própria impossibilidade de significação dentro de um dado discurso. Impossibilidade que não significa ausência de significação, mas é colocada pelo excesso e flutuação dos sentidos em circulação. Um significante se torna vazio quando seus conteúdos particulares vão se esvaziando até o ponto em que perdem a possibilidade de serem significados de forma plena e exata, pois a multiplicidade de sentidos que convergem para ele faz com que os antagonismos se articulem em torno de uma solução comum, possível de ser estabelecida em um determinado momento, com o consentimento dos sujeitos e grupos que participam da negociação.

Nesse sentido, um discurso hegemônico nunca é de forma alguma consensual, mas é uma resposta provisória a um problema que aglutina posicionamentos e interesses diferentes num determinado momento e que encontra unidade frente a uma diferença que é comum àqueles que participam do jogo político. A diferença proveniente de uma totalidade não homogênea e diferencial é um exterior contra o qual todas outras diferenças incluídas se antagonizam. É um opositor comum que todos desejam combater porque ameaça os seus interesses particulares. Esse opositor comum é denominado de exterior constitutivo.

Um significante, tendencialmente, vazio não pode ser concebido como um significante sem significado. Quando Laclau fala de significantes vazios tem em mente algo inteiramente diferente disso. O autor explica que existe um lugar no sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável. Este espaço permanece vazio, mas é um vazio que pode ser significado pelo fato de estar se lidando com um vazio no interior da significação. Algo que Laclau compara com a análise do *zero*. Sobre isso diz o autor: “o *zero* é a ausência do número, mas ao dar um nome a essa ausência, estou transformando o *zero* em *um*”.

A partir deste raciocínio, o significante vazio não pode ser significado de forma fixa e transparente, mas ainda assim é um significante que continua fazendo parte do processo de significação, por isso mesmo não deve ser analiticamente apreendido como um conceito, mas como um “nome” no sentido antidescritivo que trata Laclau (2013), sem um conteúdo previamente definido. Isso se deve ao fato de que pela heterogeneidade da cadeia de equivalências, se não houver um esvaziamento (que nunca é completo) de sentidos precisos dos significantes que assumem a tarefa de hegemônizar um discurso, este se torna impossível. É nesse sentido que para Laclau a hegemonia é considerada um processo *catacrético*, ou seja:

Significantes que perdem seu sentido original, significantes que sem ter um conteúdo preciso, mesmo assim significam. Nomeia-se o que não se sabe nomear, o que é impossível nomear, mas torna-se necessário nomear. O que poderia ser apenas um fenômeno linguístico passa a ser entendido como a própria forma política de constituição do social. A importância do significante vazio está justamente em homogeneizar um espaço social essencialmente heterogêneo, vago e impreciso. (LOPES; MENDONÇA, 2013, p. 15)

Devo dizer que a Teoria do Discurso, enquanto sistema analítico que focaliza a produção da hegemonia discursiva, não estabelece nenhuma relação intrínseca com o campo da teoria curricular ou, mais especificamente, com o campo da política curricular. Laclau nunca se propôs a construir nenhuma teoria sobre educação ou sobre currículo. O seu sistema analítico está focado nos sistemas sociais e políticos, visto que se trata de um cientista político. A relação deste referencial com o campo do currículo é incorporada pelas pesquisadoras Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo nos seus estudos que se situam mais propriamente no campo da teorização curricular, conforme veremos a seguir.

É pela via do diálogo que estas autoras propõem entre a Teoria do Discurso e os problemas que emerge do campo do currículo e da política curricular que busquei me aproximar do referencial analítico de Ernesto Laclau. Defendo, portanto, que este referencial me possibilita analisar a política curricular do ensino médio enquanto um fenômeno, primeiramente, político, no sentido de que o político é compreendido como uma luta significativa que se trava pela construção do social. Com isso, deixo claro que não compreendo a política curricular como um objeto de estudos apenas de teorias pedagógicas ou curriculares, mas a partir da Teoria do Discurso, procuro entender a política curricular como um processo de disputa política pela fixação de sentidos hegemônicos para o currículo.

Um processo que envolve antagonismos, articulações, negociações entre diferenças e equivalências e a produção contingente de discursos que se hegemonizam sempre de forma precária e provisória, como forma de estabelecer orientações, acordos, diretrizes sobre o currículo num determinado contexto (histórico, político, social e cultural). Esta é lógica que assumo para investigação da política que elegi como objeto de estudo desta tese. Por este motivo, acredito ter sido importante caracteriza-la na seção inaugural deste trabalho. Cabe também dizer que no caso da pesquisa que busco realizar, reconheço que a Teoria do Discurso não me fornece todos os elementos necessários ao o meu intento. Portanto, é no estabelecimento de uma interação entre a teorização sobre currículo e a análise política do discurso de Laclau que busco os subsídios analíticos para o meu trabalho. Por isso, nos itens seguintes desta seção que caracterizo como uma seção eminentemente teórico-metodológica no corpo do trabalho me dedico a realizar uma discussão mais específica sobre currículo e

política curricular. Neste sentido, me aproximo, também, da teorização de Stephen Ball sobre o Ciclo Contínuo de Políticas e das incorporações que Lopes; Macedo (2011a; 2001b) fazem destes referenciais ao campo currículo. Assim, acabo fazendo um breve inventário das concepções que têm orientado os estudos na área, como também caracterizo o que compreendo como uma perspectiva discursiva de política de currículo, buscando demonstrar em que sentido tal perspectiva me auxilia na investigação dos discursos de integração no contexto da política de currículo para o ensino médio.

2.2 POLÍTICA CURRICULAR: revendo e problematizando significações teóricas

Os estudos sobre política curricular têm se desenvolvido a partir de diferentes concepções epistemológicas e perspectivas teóricas. Com base em estudos dos campos da teoria curricular, da política curricular e da política educacional (SILVA, 2001; LOPES, 2006; 2012; 2014; LOPES; MACEDO, 2011a; 2011b; 2002; LOPES; DIAS; ABREU, 2011; MACEDO, 2006; TURA; PEREIRA, 2013; TURA, 2014; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; PACHECO, 2003; 2005; APPLE, 1997; 2000; 2006; BALL, 1994; 2000; BOWE; BALL; GOLD, 1992) é possível delinear alguns traços das concepções e tendências que os estudos de políticas curriculares têm assumido ao longo do tempo, bem como perceber as configurações mais recentes deste campo, tanto no cenário internacional quanto no Brasil. Mais do que caracterizar as concepções e tendências predominantes nos estudos de políticas curriculares em determinados períodos, acredito que o importante para a construção do referencial teórico-analítico desta pesquisa é compreender as maneiras como o currículo e a política vêm sendo significados por diferentes perspectivas teóricas e as lógicas que orientam a análise da política curricular no contextos dessas referências, de maneira a problematizar as implicações de tais lógicas para a investigação das política de currículo na atualidade.

Sobre as características das políticas curriculares dos tempos atuais, reporto-me à Tura (2014, p. 114) quando observa que as questões educacionais nos nossos tempos adquiriram dimensões mais complexas “marcadas pelas acelerações das mudanças sociais, tecnológicas e culturais, de uma nova concepção de Estados e de relações entre global e local”. Tal complexidade não é característica exclusiva das políticas curriculares atuais, mas constitutiva mesmo da pluralidade de lutas sociais e políticas contemporâneas que se apresentam como um “excesso do social”. Dessa forma a política é concebida como “resultado da articulação precária entre várias posições de sujeitos” nos termos concebidos por Laclau; Mouffe (1987); Laclau (2013). Com relação à definição das políticas

educacionais contemporâneas, Ball (2000) chama atenção para o fato de que, se por um lado a agenda de um projeto global é capaz de influenciar as políticas educacionais em nível local, tal projeto só consegue se hegemonizar em negociação com outras demandas locais. Nesse sentido, a análise de políticas precisa considerar as novas dinâmicas que estão envolvidas no seu processo de produção, as demandas, os antagonismos e as articulações que envolvem uma multiplicidade de sujeitos e de discursos em arenas sociais diversas. Nesse sentido, os referenciais que nos guiam na análise das políticas precisam oferecer ferramentas adequadas à compreensão dessas dinâmicas. Não no sentido de constituir visões fechadas ou que reclamem o status de verdades únicas, mas no sentido de interrogar as políticas do nosso tempo e os processos que tornam possível a emergência dos sentidos que proliferam.

Com base em Ernesto Laclau (1987; 2013), assumo o posicionamento de que as teorias não são referentes neutros que guiam as análises sobre o currículo e a política, mas são formações discursivas que disputam hegemonia pela significação desses significantes num dado momento/contexto histórico, social, político e cultural. Como ato de significação, as teorias também articulam diferentes demandas nos discursos que produzem. Nesse processo alguns elementos são incluídos enquanto outros são excluídos das formações discursivas, por isso, os sentidos que produzem nunca são totais e completos. São sempre provisórios, borrados e contingentes.

Currículo é um termo sob o qual as teorias curriculares não apresentam consenso. È um termo multifacetado, sobredeterminado, que envolve complexas e contínuas discussões. Não há nada intrinsecamente característico ao termo que possibilite a qualquer teoria defini-lo de forma plena e essencial, pois a plenitude nesse caso é uma impossibilidade e a essência é desafiada por um transbordamento incessante de sentidos que levam a flutuações e esvaziamentos permanentes do significante currículo no contexto de diferentes tendências teóricas. No entendimento de Lopes; Macedo (2011b) a única coisa que pode haver sobre os sentidos que definem o currículo são acordos contingentes, precários e historicamente localizados. Na mesma direção, o campo da política curricular reflete a complexidade que permeia o próprio campo do currículo em diálogo com outros campos como o da política educacional, das ciências sociais, da ciência política e com diversas teorizações pós-modernas, pós-estruturalista, pós-colonialista que passaram a influenciar os estudos de currículo e de políticas em tempos mais recentes.

Dentre algumas referências teóricas mais específicas do campo da política curricular destaco o trabalho de José Augusto Pacheco (2003, 2005) para quem o estudo das políticas curriculares pode ser desenvolvido a partir de diferentes abordagens. Os estudos se

situam ora no lado da racionalização e da prescrição, ora no lado da interpretação e da análise crítica. Referenciado em vários autores do campo da teoria curricular e da política educacional, o autor português propõe dois modelos de análise de política denominados de *modelo das racionalidades técnicas* e *modelo das racionalidades contextuais* (2005, p. 108). O modelo das racionalidades técnicas está relacionado a uma perspectiva designada na literatura sobre currículo como técnica, burocrática e instrumental. Por sua vez, o *modelo das racionalidades contextuais* está relacionado com um amplo grupo de teorias que incluem desde as teorias crítica até as abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas. Segundo Pacheco, a análise da política curricular numa perspectiva contextual tem contribuído para a emergência de uma teorização crítica marcada pela pluralidade teórica e pela ausência de modelos práticos. Ao pensamento de Pacheco acrescento, com base em Lopes; Macedo (2002); Lopes (2014), que uma das características mais marcantes dos estudos curriculares na atualidade é a hibridização de discursos de diferentes matizes teóricos, sobretudo, das teorias críticas com aportes pós-estruturais no sentido de inserir no debate dinâmicas mais contextuais, sem, no entanto, abrir mão da agenda das teorias críticas com relação a defesa de projetos contra-hegemônicos de emancipação e transformação social.

O modelo das racionalidades técnicas integra-se na racionalidade tyleriana de currículo. Pacheco acredita que este seja um dos mais fortes parâmetros para a referencialização das políticas curriculares, na medida em que o modelo de planejamento curricular proposto por Ralf Tyler⁷ se constitui, como assevera Kliebard (2011), no enunciado teórico sobre currículo de impacto mais duradouro até os dias atuais. Este é um marco teórico indelével para o processo de elaboração e desenvolvimento do currículo, sendo ainda bastante utilizado na formulação de currículos com diferentes aportes teóricos em diferentes contextos educacionais da atualidade. A preocupação central nessa abordagem recai sobre os procedimentos, técnicas e métodos de seleção, organização e desenvolvimento do currículo. Os princípios de Tyler para a elaboração do currículo giram em torno de quatro perguntas básicas que devem ser respondidas, para que o processo de elaboração do currículo se desenvolva: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente? Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? Trata-se de uma visão tecnicista do currículo, em que é enfatizado o seu caráter prescritivo e normativo. As decisões sobre a

⁷ O modelo curricular de Ralph Tyler é apresentado no livro “Princípios básicos de currículo e ensino”.

política são definidas num nível macro, sob o protagonismo da administração central, cabendo às escolas e aos professores a função de implementá-las na prática, pois estes não são considerados como sujeitos de decisão política (PACHECO, 2005, p 109). Daí decorre a racionalização técnica através da separação entre o momento da concepção e execução. Assim, a política é concebida como um guia para prática e o currículo um produto oferecido aos professores por especialistas e burocratas que tem o poder de definir o mapa da escolarização.

Até os anos de 1970, a concepção técnica e instrumental se fez predominante nos estudos de currículo. As pesquisas estavam mais alinhadas ao campo da administração educacional ou ao modelo denominado por Pacheco das *racionalidades técnicas*. A finalidade das investigações sobre políticas educacionais consistia em identificar problemas de implementação com vistas a melhorar a prática administrativa, sem a preocupação de questionar as finalidades, os interesses e as relações implicadas na formulação das políticas. Os problemas e as questões enfocadas na análise de políticas eram de ordem meramente técnica e se pautavam numa compreensão linear e dicotômica dos processos formulação e implementação de políticas, ou seja, na separação entre projeto e prática. A pesquisa era assumida como uma tarefa de especialistas que atuavam, sobretudo, na produção de diagnósticos e de soluções para os problemas identificados no processo de implementação das políticas (LOPES e MACEDO, 2011b; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Lopes (2012); Lopes; Macedo (2011b) analisam que do ponto de vista teórico, o referencial técnico-instrumental de currículo é uma concepção superada, mas permanece sendo referência para muitas interpretações de currículo e para o desenvolvimento de diferentes projetos em diferentes contextos nos quais a política curricular se desenvolve. Nos espaços acadêmicos, particularmente no que concerne aos estudos investigativos do campo do currículo, essa concepção já não é mais hegemônica. Um exemplo de persistência desta concepção no nosso meio educacional pode ser percebido nos textos políticos para educação básica elaborados no contexto da reforma educativa brasileira dos anos de 1990, em que o referencial de planejamento efficientista e instrumental se fez bastante presente, ainda que hibridizado com outras tendências pedagógicas e curriculares de viés crítico. Isso pode ser especialmente identificado na política curricular para o ensino médio com relação ao discurso de integração, objeto de estudo desta pesquisa. Naquele contexto, discursos curriculares efficientistas e instrumentais foram mesclados a discursos da psicologia cognitivistas e a diferentes discursos pedagógicos críticos nomear a integração como competência, interdisciplinaridade e contextualização, conferindo sentidos ambíguos e até mesmo

divergentes aquele significante. Neste sentido, concordo com o posicionamento de Tura; Pereira (2013, p. 112) de que embora um pensamento crítico de currículo tenha se constituído em oposição ao tecnicismo não significa, contudo, que os sentidos tecnicistas presentes na tradição educacional tenham sucumbido, pois “Estes continuam disputando a fixação de significados nos discursos educacionais”.

A partir dos anos de 1970, as teorias críticas deram novos rumos à teorização curricular. É por intermédio das teorias críticas que o currículo deixa de ser considerado um *dado* neutro e desinteressado de transmissão de conhecimentos, como até então era perspectivado pela racionalidade técnica, e passa a ser significado como um *artefato* determinado social e historicamente (SILVA, 2002). Esse é um momento em que as ideias marxistas passam a disputar hegemonia no pensamento curricular, abalando a estabilidade da perspectiva técnica e instrumental que orientava a seleção e organização dos conhecimentos escolares até o período. No campo mais específico da política curricular, Lopes; Macedo (2011b, p. 233) observam que muitos estudos críticos “se cruzam com as teorias da correspondência, da reprodução e com estudos que vinculam o currículo ao poder, à estrutura econômica, à ideologia e à hegemonia”.

As teorias da correspondência⁸ e da reprodução⁹ são teorias marxistas mais gerais sobre educação que tiveram grande influência nas teorizações críticas do currículo, ambas defendem a correspondência entre estrutura econômica e educação, seja de forma mais determinista e mecanicista em que a correspondência chega a ser total e exata, seja de forma mais dialética em que mediação cultural exerce papel fundamental no processo de reprodução, ou seja, é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade é garantida. Estudos mais específicos do campo do currículo que vinculam a análise do currículo às categorias marxistas de poder, estrutura econômica, ideologia e hegemonia

⁸ As teorias da correspondência estão ancoradas na concepção do filósofo francês Louis Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado e nos trabalhos dos sociólogos Baudelot e Establet e Bowles e Gintis que desenvolveram análises de como a educação atua na reprodução das desigualdades sociais e econômicas por meio da reprodução das relações de trabalho no ambiente escolar. O sistema educativo atua, por meio de processos de inculcação ideológica, na preparação dos sujeitos de cada classe social para exercerem o seu lugar na estrutura social. De acordo com o princípio da correspondência, há uma correspondência entre a base econômica e a superestrutura de forma determinista e mecanicista, que não deixa muito espaço para a ação humana.

⁹ As teorias da reprodução dos franceses Bourdieu e Passeron analisam, de forma menos deterministas, a importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe. A dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução do *capital cultural* das classes dominantes que a reprodução econômica e social é garantida. A ação pedagógica é uma *violência simbólica* que produz *habitus* que leva à internalização das estruturas sociais e culturais dominantes. O currículo opera com os códigos culturais próprios das classes dominantes excluindo os saberes das classes dominadas, naturalizando a cultura dominante e escondendo o seu caráter de classe.

foram realizados pela Nova Sociologia da Educação¹⁰ (NSE) e pela crítica neomarxista do currículo, fortemente identificada com o pensamento do curricularista norte-americano Michael Apple.

O pensamento de Michael Young, líder da NSE inglesa, e de Michael Apple estão na base de muitos estudos críticos de currículo que assumem uma orientação estrutural, de viés marxista. As ideias de Apple e Young influenciaram enormemente o pensamento curricular brasileiro, sobretudo, nos anos 1980 até meados dos anos de 1990, período de hegemonia das teorias críticas no meio acadêmico (SILVA, 2002; MOREIRA, 2001; LOPES; MACEDO, 2002). Cabe lembrar que no Brasil este é um momento marcado por lutas em prol da redemocratização social e política do país e pela articulação dos mais diversos segmentos sociais, inclusive educacional e acadêmico em torno de um novo projeto de democracia, de sociedade e de educação pautados nos horizontes críticos de transformação e emancipação. A crítica sociológica do currículo realizada por tais autores passou a enfatizar as relações de poder implicadas no processo de seleção, distribuição e organização do conhecimento, considerando que há um vínculo entre a superioridade conferida aos conhecimentos privilegiados pelo currículo e a manutenção das desigualdades sociais e das hierarquias de classes. Na perspectiva dos discursos curriculares críticos, a preocupação central não está na validade epistemológica do conhecimento, não cabe somente discutir o que selecionar e como organizar eficientemente o currículo. É preciso compreender o modo como o conhecimento hegemônico é produzido e, ao mesmo tempo, problematizar as relações de poder implicadas na seleção e legitimação do mesmo. Assim as questões básicas do currículo se tornam: Por que determinados conhecimentos são considerados importantes e outros não? Quais os interesses que guiam a seleção de determinados conhecimentos? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção de um currículo particular? Quem os define e em favor de quem são definidos? Que culturas são legitimadas e que culturas são deslegitimadas? Esta perspectiva busca compreender por quais mecanismos de poder os saberes são classificados, hierarquizados e desigualmente distribuídos na escola por meio do currículo. Estas questões passaram a estruturar o que ficou conhecido como uma Sociologia do Currículo.

¹⁰ As bases da Nova Sociologia da Educação foram estabelecidas no livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young e publicado em 1971. A obra conta com a participação de importantes autores da teoria crítica como Basil Bernstein, Esland e Bourdieu. Nesta, o conhecimento escolar é definido como objeto privilegiado da Sociologia da Educação, sugerindo questões para a organização e pesquisa do campo do currículo. Tais questões tiveram grande impacto no desenvolvimento teórico do currículo tanto na Inglaterra e Estados Unidos quanto no Brasil (Lopes e Macedo, 2011).

Embora as novas questões sociológicas do currículo fossem partilhadas por Young e Apple, é o trabalho de Apple (1997; 2000; 2006) que de forma mais complexa busca redimensionar a perspectiva economicista das teorias da correspondência. Apple não nega que as estruturas econômicas exercem um poder determinante sobre a seleção dos conhecimentos e sobre as práticas cotidianas vivenciadas nas escolas, no entanto, defende que a análise de cunho econômico deve ser complementada com uma abordagem cultural e ideológica, a fim de levar a um entendimento mais adequado das complexas maneiras pelas quais as relações econômicas, sociais, políticas, de raça e de gênero se reproduzem no contexto de uma sociedade desigual. O foco do autor são as mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais e a formação da consciência dos indivíduos. Apoiado nas noções gramscianas de ideologia e hegemonia e no conceito de tradição seletiva, tais como discutidos por Raymond de Williams, Apple (2000) assevera que o currículo não é uma montagem neutra de conhecimentos, sempre parte da seleção contestada de uma cultura mais ampla, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem sobre o que é o conhecimento legítimo. A tradição seletiva cria uma cultura humana geral como registro histórico de uma dada sociedade, esse mecanismo envolve uma série de exclusões e a rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida. Assim, a cultura selecionada dentro de uma tradição seletiva se identifica com o conhecimento específico de determinados grupos dominantes, este conhecimento é o que é definido como o conhecimento oficial e socialmente legítimo, é aí que se encontra o caráter seletivo da tradição. O conhecimento hegemônico, fruto da tradição seletiva, não é simplesmente imposto, mas é hegemônico via um conjunto de significados e práticas culturais e ideológicas que saturam o social e a consciência e são incorporados nas práticas cotidianas como senso comum. Quanto maior a capacidade do conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Para Apple (1997) a política do conhecimento oficial é resultado de acordos ou compromissos estabelecidos em diversos níveis, desde o nível das políticas de Estado até o nível das práticas cotidianas das escolas. Desta forma, o currículo escolar recria a hegemonia ideológica de determinados grupos não somente por meio dos conhecimentos oficializados do currículo prescrito, mas também por meio das interações que se estabelecem nas práticas cotidianas das escolas em que as normas, valores e crenças das classes dominantes são naturalizadas e assumidas como uma espécie de senso comum (APPLE, 2006). As relações de poder que subjazem ao currículo oficial constituem o que Apple denomina de *currículo oculto*, aquela dimensão do currículo que sem fazer parte do currículo oficial contribui para aprendizagens sociais relevantes que podem tanto contribuir para a manutenção da hegemonia do projeto

social de determinados grupos quanto para construção de projeto contra-hegemônicos de emancipação e transformação social.

Para Apple, o currículo escolar é um dos principais agentes de transmissão da cultura dominante, que ao reproduzir as relações de dominação econômica e cultural, ao mesmo tempo, garante a hegemonia do projeto social das classes dominantes. Apple analisa que a relação entre pensamento e cultura não podem ser determinadas pelas relações econômicas de forma tão determinista, pois tal determinação se dá numa rede bem mais complexa de relações que são mediadas pela ação humana. Embora reconheça que a cultura não é um mero reflexo das práticas econômicas, o autor não deixa de concordar que a hegemonia cultural acaba tendo suas raízes na economia. Nesse sentido, o currículo escolar, na sua dimensão oficial e oculta, funciona não apenas como mecanismo de reprodução da dominação econômica, mas, por meio de mecanismos ideológicos, reproduz a dominação cultural e simbólica de forma muito menos evidente e mais eficaz. Os conhecimentos dominantes conseguem se hegemônizar ao serem naturalizados como representação legítima da cultura humana e incorporados como senso comum pelas classes populares.

Indubitavelmente, as teorizações curriculares críticas aqui mencionadas têm o mérito de buscar compreender o currículo como uma construção social e histórica e de desnaturalizar as relações de poder que permeiam o processo seleção, legitimação e hegemônização de determinados conhecimentos no currículo escolar. Isso possibilita perceber o currículo como uma prática de poder, como lugar de disputas por significação, como um campo que está demarcado, nos termos de Foucault, por uma relação de *saber-poder*. Nesse sentido, não há nenhuma possibilidade de pensar o currículo como uma seleção neutra e desinteressada de conhecimentos, centrado apenas em critérios científicos e epistemológicos. O currículo, na perspectiva das teorias críticas se torna um campo contestado, produto de lutas e conflitos entre interesses divergentes que envolvem disputas em torno de questões econômicas, culturais, de classe e, mais recentemente, também de questões de raça e de gênero.

As contribuições das teorias críticas para o campo do currículo são inegáveis, sobretudo, no sentido de desestabilizar os discursos hegemônizados pela racionalidade técnica, problematizar as relações de poder implicadas na seleção do conhecimento escolar e denunciar as desigualdades e exclusões materiais e simbólicas que o currículo é capaz de produzir e reproduzir. Entretanto, ao enfatizar o currículo e a política como decorrente das relações econômicas, em última instância, mesmo quando outras dinâmicas como a cultura, as relações de raça e gênero são inseridas, as teorias críticas tendem a fortalecer uma ideia

centralizada de poder definido como consequência das assimetrias econômicas e de classe. Poder, na perspectiva de alguns estudos críticos, é compreendido como uma relação necessária de opressão exercida por um polo dominante sobre um polo dominado, que tem na estrutura econômica a sua configuração determinante. A sociedade é concebida como um todo estruturado e transparente capaz de definir as posições fixas dos sujeitos ao nível das relações de produção e das hierarquias de classes. As identidades políticas são vistas como essencializadas, fixadas de uma vez por todas como um dado imutável, anteriormente ao próprio processo político. A própria noção de cultura fica subjulgada ao econômico, mesmo quando é enfatizado que a dominação cultural e ideológica se dá por mediações mais complexas que envolvem negociações e acordos de natureza mais simbólica do que material.

Lopes; Macedo (2011a, 2011b) Lopes (2011) avaliam que estudos sobre políticas curriculares que assumem uma orientação estrutural de cunho marxista ou neomarxista tendem a conceber a política como produto da ação oficial do Estado, definida, em última instância, pelas relações econômicas estruturadas pelo modo de produção capitalista. Assim, o papel que se confere ao Estado no processo de produção e implementação das políticas de currículo é o de garantir a hegemonia do projeto social das classes dominantes por meio da ação de regulação e controle do currículo pelo próprio Estado. Ainda que se admita em tais estudos que há uma fragmentação do poder econômico na sociedade, como consequência de interesses divergentes que competem entre si, a política é compreendida como determinada pelos processos econômicos em última instância, cabendo ao Estado, com relativa autonomia, garantir os interesses gerais do capital e da classe dominante.

Assim, muitos estudos de políticas de currículo acabam focalizando as orientações oficiais apresentadas à escola por meio de documentos prescritivos e normativos visando analisar como essas orientações são implementadas ou são negadas no contexto da prática, ou ainda, tentam analisar a pertinência de tais orientações num dado contexto escolar, suas finalidades e características. Muitas vezes, tais orientações são compreendidas como produções exclusivas de governos e do Estado. Mesmo quando se considera que outros agentes pertencentes a diferentes comunidades epistêmicas e disciplinares e/ou organismos econômicos multilaterais podem influenciar as decisões políticas, os estudos políticos de cunho estrutural tendem a enfatizar mais as determinações de ordem econômica do que outros conflitos e disputas de ordem epistemológica, teórica e pedagógica envolvidos na produção de sentidos para as políticas. Lopes; Macedo (2011b) observam que nos estudos de políticas educacionais desenvolvidos a partir dos anos de 1990, em que se procurou analisar as reformas educacionais como parte da agenda das reformas neoliberais e da globalização

econômica em vários países do mundo ocidental como Inglaterra, Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá, Brasil, as investigações sobre políticas se voltaram para entender os impactos dos documentos produzidos nos contextos das reformas como efeitos do neoliberalismo e da globalização e seus impactos na educação. Tais trabalhos estão mais voltados às críticas a esses documentos e aos projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo.

Em pesquisa que investigou a produção brasileira no campo da política de currículo entre os anos de 1996 a 2002, Paiva; Frangella; Dias (2006) identificaram que a tendência mais presente nos trabalhos de teses e dissertações analisados é a de tratar a construção das políticas “como um processo de construção política exógeno e distanciado da atuação de professores, pesquisadores envolvidos nas questões de ensino”, ou seja, como “produto exclusivo da ação oficial” (p.251). Outra tendência é a de ver a prática “como espaço de implementação de políticas”, confirmando a tendência de se pensar produção e implementação de forma separada e excluir os sujeitos situados fora da arena estatal das discussões sobre produção da política. Os autores revelam que “ainda há nos trabalhos uma tendência de apagamento do sujeito, quando o foco da análise refere-se à elaboração de propostas” (p.263). Um traço marcante também nas análises que focalizam a política oficial é colocar foco maior no aspecto econômico do que qualquer outro, principalmente em trabalhos que tratam as políticas como decorrentes de influências de organismos financeiros multilaterais. De modo geral, não foi verificada “a presença de conexões entre macro e micro e dos conflitos e sujeitos nos diversos ciclos de produção das políticas curriculares” (p. 265). Outro aspecto pouco explorado nos estudos é a problematização dos significados e sentidos que os textos curriculares vinculam “o que os faz parecer textos com sentidos fixos, diferentemente do que de fato são, na complexa política curricular” (p.265).

Alguns conceitos utilizados por Ivor Goodson (2012), autor crítico ligado aos estudos de teoria e história do currículo, como os de currículo escrito, currículo prescrito, currículo pré-ativo trazem subjacentes um entendimento de política curricular como regulação e prescrição e o reconhecimento do Estado como o principal regulador do currículo. Segundo Goodson o currículo escrito é uma lógica que serve para legitimar a escolarização. Como tal, o currículo escrito constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. É este nível do currículo que o autor também denomina de pré-ativo. Entretanto, Goodson compreende que a prescrição pode ser desafiada pela prática interativa do currículo. Sua visão de que o currículo é construído, negociado e renegociado em vários níveis deixa claro um posicionamento crítico frente ao fato de que o processo de

implementação das prescrições não ocorre isento de conflitos. Obviamente, que o reconhecimento do conflito em Goodson tal como em Young e Apple, demonstra que há um entendimento de que não existe somente uma relação de imposição da política, mas há resistências, acordos e negociações que são estabelecidos. Entretanto, o conflito é destacado primordialmente no âmbito da prática, no que tange ao processo de produção da política há um apagamento das escolas, dos professores e de outros sujeitos. Esses são considerados como situados fora do espaço de decisão políticas ou como os *Outros* da política. A agência desses sujeitos é concebida apenas na dimensão interativa da prática, espaço/tempo em que pode haver resistência e ação transformadora. Concordo com Macedo (2006) quando afirma que pensar a política de currículo como processos separados de formulação e implementação contribui para uma concepção hierarquizada de poder que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição.

A tendência de analisar as políticas educacionais com foco na teorização sobre o papel do Estado, partindo de análises macroestruturais sobre a relação entre Estado, educação e economia, está presente em muitos trabalhos de política educacional identificados com os aportes críticos das ciências sociais de base marxista. Autores que têm desenvolvido estudos de políticas numa perspectiva estadocêntrica como Jenny Ozga e Roger Dale (apud Power, 2011) assumem que o ponto de partida para uma análise adequada de política e prática educacional deve envolver o reconhecimento do Estado e de sua relação com o capital. Ozga e Dale chamam a atenção para o fato de que essa relação não pode ser vista como uma simples correspondência entre capital e educação, a função do Estado não pode ser reduzida a aspectos econômicos. Entretanto, isso não significa que o Estado atue de forma autônoma, pois sempre existem problemas que surgem da necessidade do capital. Embora Ozga (2000) defina a política como um processo que envolve negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial da política, tais processos parecem estar mais identificados na implementação das políticas do que na produção de projetos políticos. Power (2011) diz que com isso se reafirma uma assimetria causal entre políticas e práticas e a primazia do Estado nos processo de produção da política. Na visão de Power, a teoria estadocêntrica se baseia numa afirmação *a priori* da centralidade do Estado na sua relação com o modo capitalista de produção e suas contradições inerentes. Com relação à política de currículo, esse posicionamento configura um modelo *top down* de análise que concebe a política institucional do Estado “como capaz de determinar as relações sociais e os processos culturais, ao sustentar a estrutura econômica da sociedade” (LOPES, 2011).

2.3 POLÍTICA CURRICULAR NUMA ABORDAGEM DISCURSIVA: desafiando análises verticalizadas e unidimensionais

Uma crítica bastante contundente de análise de políticas centrada no estado é assumida pelo sociólogo da educação inglês Stephen Ball (1994); Ball e colaboradores (1992) em trabalhos que investigam as políticas educacionais na Inglaterra em um contexto de reestruturação neoliberal do Estado e de avanço das teses sobre os efeitos homogeneizadores da globalização econômica sobre as políticas educacionais em contextos nacionais e locais. Ball questiona as abordagens teórico-metodológicas de análise de políticas centradas no Estado, em que os processos políticos são analisados como determinação dos processos econômicos e dos interesses que o Estado representa na estrutura da sociedade capitalista. Pois, como assevera o autor, qualquer política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal. As críticas de Ball se direcionam às conexões diretas e unidimensionais que as teorias centradas no Estado estabelecem entre concepção e implementação de políticas, o que alimenta uma concepção de Estado onipotente que não deixa espaço para a ação humana de contestação desempoderando os sujeitos da prática educacional.

Na relação complexa entre educação e os processos de globalização, o autor problematiza a globalização dos discursos ideológicos que determinam as políticas educacionais ao nível nacional e seus efeitos resultantes em termos de produção hibridizadas. Ball rejeita determinados tipos de análise que colocam a globalização como produtora de políticas homogeneizantes definidas por países centrais do capitalismo e transportadas para países em desenvolvimento como forma de exportação das soluções “mágicas” fabricadas em contexto global para os problemas educacionais de sociedades locais. Em sua análise, a globalização “não é apenas um fenômeno que existe “lá fora”. Ela se refere não apenas à emergência de sistemas mundiais de larga escala, mas à transformações na própria textura da vida cotidiana”. Dessa forma, o autor afirma que a globalização “invade os contextos locais, mas não os destrói”, ao contrário impacta na produção de novas formas de identidade cultural e auto-expressão local (BALL, 2000, p. 121-122).

Stephen Ball tem contribuído para a construção de um referencial teórico-metodológico de análise de política educacional e de política curricular que supere as perspectivas macro estruturais de análise de políticas. Com isso, busca romper com as perspectivas deterministas e unidimensionais de análise, em que se confere ao Estado a primazia na formulação da política educacional a ser implementada pelas escolas e

professores no contexto da prática. O autor rejeita os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque tais modelos ignoram as disputas e os embates que permeiam a produção e a interpretação das políticas e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Ball entende a política como processo complexo, não linear, e multifacetado que envolve:

confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação lacunas e espaços, dissensos e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13)

Desta forma, a importância da análise do Estado não é desprezada, pois Ball a considera incluída na sua proposição analítica do Ciclo Contínuo de Políticas¹¹. No entanto, ao criticar os modelos estadocêntricos de análise de políticas ressalta que estes tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional (BALL apud LOPES, 2011). Assim os conflitos, disputas e embates que envolvem outros sujeitos e grupos na complexa trajetória das políticas não são evidenciados, levando a uma compreensão parcial que privilegia o Estado em detrimento de outros sujeitos e grupos sem que as tensões existentes no processo de produção da política sejam evidenciadas e/ou problematizadas.

Baseado em aportes teóricos que deslizam ente teorias críticas e pós-estruturalistas, Ball (1994) Ball e colaboradores (1992) propõe um tipo de análise em que a política é concebida como texto e como discurso, simultaneamente. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas e decodificadas de maneira complexa, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Como afirmam Lopes (2011) e Mainardes (2007), os textos são produtos de

¹¹ O Ciclo Contínuo de Políticas é uma estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas que engloba três contextos políticos primários inter-relacionados. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. O primeiro contexto é o contexto de influência, compreendido como aquele em que as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. O segundo que é contexto de produção do texto político. É no contexto de produção que os textos que representam a política são elaborados. O terceiro contexto é contexto da prática. Nesse contexto, os textos políticos do contexto de produção e os discursos do contexto de influência são submetidos a reinterpretações e recontextualizações, modificando os sentidos e significados da política de acordo com as demandas dos sujeitos no contexto da prática. Posteriormente ao estabelecimento dos três contextos, Ball acrescenta dois outros: o de resultados e o de estratégias políticas, por meio dos quais procura dar visibilidade aos efeitos e ao alcance da política no enfrentamento das injustiças e das desigualdades.

múltiplas influências e agendas, sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dos processos de formulação da política. Nesse processo apenas algumas agendas e demandas são reconhecidas como legítimas e algumas vozes são ouvidas. Dentre as demandas legitimadas há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura (LOPES, 2011; MAINARDES, 2007).

Ancorado na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball formula a sua concepção de política como discurso. Assim, afirma que os discursos são práticas que produzem os objetos dos quais falam. Desta forma:

Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. Palavras são ordenadas e combinadas em formas particulares e outras combinações são deslocadas ou excluídas. (MAGUIRE; BALL, 2007, p. 98)

Como discurso, a política não pode ser compreendida fora das relações materiais que as constituem “ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso” (LOPES, 2006, p. 38). Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. A política como discurso “estabelece limites do que é permitido pensar” e determina as “vozes” que serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Referenciado em Foucault, Ball explica que as políticas podem se converter em regimes de verdade em que discursos serão mais dominantes que outros. Ao pensar a política como discurso, Ball salienta que os discursos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças (BALL apud LOPES, 2006). Com isso Ball afirma que:

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. (apud LOPES, 2006, p. 38)

Políticas como texto e como discurso são conceituações complementares na teorização de Ball. Enquanto a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos próprios leitores. Os textos não são apenas o que parece ser em sua superfície, mas são portadores de

significados contextuais, dependentes de história, de relações de poder e de interesses em jogo.

Defendo que a perspectiva teórica de Ball é bastante instigante para pensar o processo de produção da política de currículo em contextos atuais, pois, os textos curriculares não sendo portadores de sentidos fixos articulam e negociam diferentes sentidos sobre a política a partir da influência de uma multiplicidade de grupos e sujeitos que disputam o poder de significar o currículo. Se consideramos a dinâmica de produção da política de currículo para o ensino médio no Brasil e, mais precisamente, a produção dos discursos sobre integração curricular no contexto de tal política, podemos perceber o quão complexas são as articulações entre as diferentes demandas curriculares que participam da disputa pela fixação de sentidos nos textos políticos. Não existe um único centro de emanção dos discursos e nem mesmo se pode ler em tais discursos sentidos consensuais. A presença de sentidos diversos e às vezes até divergentes nos textos políticos é demonstrativo de que há grupos e sujeitos que influenciam e participam da produção da política, sem que necessariamente façam parte das estruturas governamentais e legislativas. Pesquisadores, professores, universidades, entidades científicas e sindicais são exemplos de outros sujeitos que têm disputado significados e sentidos para o currículo no espaço de produção dos textos políticos. Esses discursos também têm ampla circulação entre professores nos espaços das escolas por meio de produções científicas, eventos, dentre outros instrumentos utilizados para disseminar tais discursos e angariar a adesão aos sentidos que articulam. Não há por parte de professores alunos e comunidade uma mera adesão aos discursos oficiais, mas recontextualizações hibridizadas que também produzem sentidos para a política.

O Ciclo Contínuo de Políticas é uma das bases teóricas que tem orientado as investigações sobre políticas e práticas curriculares desenvolvidas por autores como Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo e Maria de Lourdes Rangel Tura, da Linha de Pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tais pesquisadoras defendem que a proposta de articular estrutura e ação é uma das maiores contribuições de Stephen Ball para os estudos das políticas de currículo. (LOPES; MACEDO, 2011a, 2011b; LOPES, 2011; MACEDO, 2006). Além disso, enfatizam a produtividade do Ciclo Contínuo de Políticas por sua capacidade de questionar a centralidade do Estado na produção das políticas e o privilégio conferido às interpretações verticalizadas de proposta curriculares, assim como por buscar analisar de forma mais complexa os deslizamentos contextuais de sentidos das políticas, relativizando os enfoques que se orientam pela determinação do global sobre o local (LOPES, 2011; LOPES, 2014). Entretanto, as

apropriações que as autoras fazem das ideias de Ball não são isentas de críticas. Dentre os limites percebidos no modelo analítico do autor está ausência de uma teorização sobre hegemonia e sobre o processo de negociação que produz tal hegemonia, de forma a explicar como os sujeitos sociais agem na busca de hegemonizar suas posições na luta pela significação da política (LOPES; MACEDO, 2011a, 2011b). Na perspectiva de tentar preencher essa lacuna é que as autoras têm procurado articular o referencial do Ciclo Contínuo de Políticas com aportes teóricos pós-estruturalista e pós-fundacionalistas da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau na construção de um referencial de análise mais próprio de política curricular capaz de auxiliar na compreensão do processo articulatório que possibilita a hegemonização contingente de certos discursos em uma determina política. Pela potencialidade que este referencial apresenta para pensar a política numa perspectiva mais complexa é que o concebo como adequado ao meu propósito de investigar as negociações e articulações entre as demandas curriculares que constituem a cadeia de equivalências dos discursos de integração, hegemonizado nos atuais textos políticos para o ensino médio no Brasil.

Nesse sentido, assumo currículo, tal como definido por Lopes; Macedo (2011b) como prática de significação e de enunciação cultural e a política curricular como luta política pela significação do currículo. Tais concepções estão ancoradas em pressupostos pós-estruturalistas e pós-fundacionais e tem como horizonte redefinir o currículo e a política numa perspectiva discursiva abandonando pressupostos como verdade, projeto, classe social, realidade e sujeito e os projetos sociais e políticos como determinações de ordem econômica ou cultural. Concordo com Lopes quando defende que a perspectiva pós-fundacional leva a pensar nas decisões políticas como contingentes e contribui “para bloquear a possibilidade de um fundamento como razão correta e definitiva para organizarmos o currículo de uma determinada maneira” (LOPES, 2014, p. 48-49).

Na mesma direção, assumo, em concordância com Tura e Pereira (2013), currículo como um sistema simbólico e linguístico contingente, ou seja, “como espaço/tempo em que sentidos são permanentemente produzidos, disputados e negociados”. Nesse sentido, compreendo a política curricular como um sistema de produção cultural de significados, ou seja, como “discursos que articulam sentidos entendidos como significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo”. Significados, no entanto, que “só podem ser fixados de forma contingente e provisória e, nesse processo, proliferam, sofrendo transformações próprias da dinâmica discursiva” (TURA; PEREIRA, 2013, p. 112).

A concepção de política curricular como um sistema discursivo de luta pela hegemonização de significados é uma perspectiva que vem sendo desenvolvida pela Linha de Pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* (já antes mencionado). Esta concepção articula o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, em aproximação com o campo do currículo. A Teoria do Discurso, embora não seja uma teorização propriamente educacional ou curricular, mas uma teorização sobre os sentidos que a luta política assume no processo de significação do social, oferece uma grande potencialidade para analisar os processos políticos de construção do currículo. Pois, se consideramos que a política curricular é uma luta contingente pela hegemonização de significados e que os discursos são produzidos a partir da articulação entre diferentes demandas que participam do processo de disputa e negociação hegemônica, não havendo centros fixos capazes determinar a produção da política, então, a Teoria do Discurso mostra a sua pertinência na análise do objeto e das questões de investigação anunciadas por esta pesquisa.

3 INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: emergência, trajetória e sentidos privilegiados na reforma de 1990

3.1 ENSINO MÉDIO: uma história marcada por dualismo e ambiguidade

Estudos históricos sobre o ensino médio no Brasil evidenciam que sua trajetória é fortemente marcada pelo dualismo entre educação geral e formação profissional, pela ambiguidade de sua identidade e de suas finalidades e pela permanente tensão entre trabalho e educação. Esta tensão tem assumido configurações diversas em diferentes momentos históricos, em que os sentidos conferidos ao trabalho e à educação tem se alterado, de acordo com o jogo discursivo produzido em meio a disputas de ordem econômica, política, pedagógica, cultural e ideológica, com consequências diretas para a concepção e organização do currículo da escola de nível médio. Não é minha intenção nesta subseção fazer uma reconstituição pormenorizada da história do ensino médio brasileiro, nem em termos factuais nem em termos analíticos, visto que isso já foi realizado com bastante rigor por inúmeros pesquisadores brasileiros, o que torna dispensável, aqui, uma abordagem mais detalhada sobre tal trajetória.

Entretanto, na perspectiva de compreender a disputa de sentidos que atravessa a emergência e o desenvolvimento do discurso de integração na política brasileira para o ensino médio como desdobramento de lutas hegemônica pela significação do currículo e, ainda, remontar a cadeia de articulações que constitui tal discurso, vejo que é pertinente retomar algumas questões que atravessam a produção discursiva do currículo desta etapa da educação básica ao longo de sua história. Tenho clareza que essa reconstrução é feita partir da seleção de alguns aspectos e da exclusão de outros, portanto, uma reconstrução precária e contingente, que não tem nenhuma pretensão de universalidade nem de verdade absoluta, mas tão somente tenta se mover a partir de indícios discursivos tanto de textos oficiais quanto daqueles produzidos por pesquisadores(as) brasileiros(as) que têm se dedicado à investigação do tema.

Um fato evidente na literatura educacional brasileira relativa ao ensino médio é que a maior parte dos trabalhos encontrados se fundamenta num referencial crítico de análise,

em que as diversas questões pertinentes ao tema são abordadas a partir de um aporte analítico de cunho mais sociológico e político de base marxista e neomarxista. Muitos dos pesquisadores consultados para elaboração deste trabalho têm se constituído em grandes referências no campo dos estudos sobre o ensino médio, cujos trabalhos têm alcançado grande repercussão e circulação no meio acadêmico brasileiro. A partir do levantamento e seleção bibliográfica realizada para compor esta seção de contextualização histórica, arrisco dizer que o viés interpretativo crítico tem permanecido dominante na análise sobre o ensino médio no Brasil.

No que tange especificamente à integração, foco privilegiado de análise deste trabalho, este é um significante que emerge na política curricular brasileira nos anos de 1980. De lá pra cá, discursos de integração têm aparecido com recorrência em textos curriculares oficiais. Conforme os embates e as negociações discursivas travadas em torno das significações disputadas para o currículo da escola média e das forças político-ideológicas que têm participado do jogo político nos diferentes momentos de produção das políticas educacionais, os sentidos que tais discursos articulam têm se encaminhado muitas das vezes em direções opostas, mas sem deixar de negociar com demandas curriculares equivalentes, no sentido em que Laclau e Mouffe (1989); Laclau (2013) discutem a noção de equivalência, a qual foi mencionada na seção anterior deste trabalho. De uma perspectiva mais pedagógica e metodológica relativa à forma de organização do currículo, a uma perspectiva mais política relativa à definição de concepções, finalidades e objetivos do ensino médio, a integração é um significante em torno do qual têm se articulado muitas demandas que participam da luta hegemônica pela definição de diretrizes para o currículo do ensino médio.

Defendo que as controvérsias que atravessam os discursos de integração na atualidade da política curricular brasileira para o ensino médio não têm sua origem nas reformas que se sucederam após a promulgação da LDB de 1996, mas remontam momentos bem anteriores. Daí a importância de recuperar na trajetória histórica do ensino médio algumas polêmicas que atravessaram os tempos e que continuam como alvo de disputas até os dias de hoje. Polêmicas essas muitas vezes mencionadas e reconhecidas pelos próprios textos oficiais, embora nem sempre enfrentadas, ou mesmo, interpretadas de forma bastante heterogênea. Nesse sentido, concordo com Ramos (2005) de que as disputas em torno das finalidades do ensino médio não se esgotaram juntamente com a transição para o século XXI. Não entendo que retomar alguns aspectos desta discussão seja uma tentativa de trazer o passado para o presente, mas sim de considerar que no processo de construção de uma política há disputas e negociações entre

antigas e novas demandas que participam da prática de significação e que permeiam o processo político e a própria política.

Com base em textos oficiais e em trabalhos de pesquisadores brasileiros¹², que têm focado o nível médio enquanto objeto de estudo, passo a recuperar algumas características marcantes, assim como certas controvérsias e ambivalências que atravessam historicamente o seu debate curricular, em estreita relação com a trajetória da educação profissional, visto que o ensino médio brasileiro sempre oscilou entre uma finalidade ora voltada para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. As repostas apresentadas pelo poder público e pela iniciativa privada às demandas de escolarização da juventude no Brasil, em diferentes momentos históricos, estão marcadas por uma polaridade na oferta da educação escolar que levou à configuração de trajetórias diferenciadas, conforme a função social conferida à escola: de preparar para o desempenho de funções intelectualizadas ou para a execução de funções instrumentais.

A contradição entre educação e trabalho, expressa na histórica relação de antagonismo entre educação geral e educação específica, é analisada por vários autores brasileiros com base na categoria teórica do *dualismo estrutural*, considerada por Kuenzer (1997; 2002) como a “categoria explicativa, por excelência”, da constituição do ensino médio e da educação profissional no Brasil. Na constatação de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012, p. 31) a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de “ser o ensino médio a sua maior expressão” e por ser “neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade”.

Pelo fato do dualismo estrutural ser um dos “outros” antagônicos dos discursos de integração que vem disputando hegemonia na política do ensino médio, é que faço a opção por discutir alguns aspectos históricos deste nível de ensino relacionados a este significante. No entanto, defendo que as análises teóricas sobre o dualismo estrutural tendem a pensar a relação entre educação, classe social e desenvolvimento econômico de forma excessivamente linear e polarizada, em que as questões educacionais são determinadas, em última instância, pelas relações econômicas e pela dinâmica da luta de classes na sociedade capitalista. Assim, esta perspectiva tende a valorizar mais os aspectos prescritivos e homogeneizadores do

¹² Os autores com os quais privilegiei o diálogo para a construção desta subseção de contextualização histórica foram Moura (2007); Kuenzer (1997; 2002); Zibas (2005a; 2005b); Pinto (2007); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005; 2012); Ramos (2005); Saviani (2003a; 2003b).

currículo oficial do que as dinâmicas próprias das escolas enquanto espaços recontextualizadores de políticas e produtores de sentidos culturais para o currículo. Ainda que reconheça certos limites na análise do ensino médio a partir desta categoria teórica, vejo que esse debate é útil para situar as questões que estão implicadas na produção dos discursos de integração que disputam hegemonia na contemporaneidade.

Um primeiro aspecto importante a ser destacado na constituição do ensino médio brasileiro é o caráter marcadamente propedêutico a ele associado. Segundo Pinto (2007) essa característica foi herdada do modelo de seminário-escola implantado pelos jesuítas, quando de sua chegada no Brasil. A educação jesuítica de caráter acadêmico era destinada à elite rural e comercial da colônia portuguesa e reproduzia a estrutura social e econômica de uma sociedade constituída com base na escravidão, na exploração e no domínio político e cultural da metrópole europeia. Os seminários-escola foram criados com a função primordial de iniciar a formação de sacerdotes que deveria ser completada no nível superior. Na ausência de outras possibilidades educativas, este modelo de ensino, também, serviu à elite local como oportunidade de ilustração e de preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores a serem realizados na Europa. Os seminários-escola promoviam uma formação essencialmente escolástica, de caráter literário, baseada em textos clássicos. O currículo jesuítico tinha por referência a *Ratio Studiorum*¹³ e a metodologia era formalista, baseada na memorização, na repetição e na rigidez da formação moral. Embora que nesse período ainda não existisse uma estrutura educacional definida em níveis e graus, a escola “já nasce com um caráter seletivo e propedêutico” (PINTO, 2007, p. 48), cujo principal função era preparar para o ensino superior uma parcela minoritária da população.

A influência do modelo jesuítico de educação perdurou mesmo após a expulsão da ordem do país. Com o surgimento do ensino superior no Brasil, a partir do século XIX, a escola média continuou a exercer a função de preparar a elite local para os exames parcelados (os testes eram feitos separadamente para cada disciplina) que garantiam acesso aos cursos que ora se constituíam. A divisão de responsabilidades entre o poder central e as províncias (Estados federados), operada pelo Ato Adicional à Constituição de 1824, promulgada dez anos depois, repassava às províncias a responsabilidade pela oferta do ensino primário e secundário, ficando o ensino superior a encargo do governo central, bem como do ensino ministrado no município da corte do Rio de Janeiro. É nesse contexto que surgem os liceus

¹³ O currículo da *Ratio Studiorum* envolvia estudos de Retórica, Humanidades, Gramática Latina, Lógica, Metafísica, Moral, entre outros componentes. (PINTO, 2007)

provinciais nos Estados¹⁴. A educação secundária ministrada nos liceus brasileiros tinha inspiração no modelo educacional francês “destinado às elites condutoras e centrado nas humanidades e na transmissão da cultura greco-romana”. A história da educação francesa é conhecida por “por uma longa resistência ao ensino técnico e profissional e de um relegar esse ensino para as carreiras socialmente desvalorizadas” (ZIBAS, 2005a, p. 1068-1069).

Esse modelo aristocrático de educação, de caráter propedêutico e enciclopédico destinado à preparação das elites dirigentes para o ingresso no ensino superior, marca a origem e o desenvolvimento do ensino secundário no Brasil por todo o século XX, nível de ensino atualmente denominado como ensino médio. A trajetória de escolarização iniciada no ensino primário, seguida do ensino secundário propedêutico, completado pelo ensino superior era destinada a uma minoria privilegiada social e economicamente, enquanto que para as classes menos favorecidas havia a opção da educação profissional, destinada à formação instrumental para o trabalho “com ênfase no aprendizado, quase exclusivo, de formas de fazer” (KUENZER, 2002, p.27).

Paralelamente ao ensino propedêutico destinado aos grupos socialmente privilegiados, a educação profissional surgiu com o objetivo de atender aos “órfãos e desvalidos da sorte”. De acordo com a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, apresentada em documentos oficiais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE; BRASIL, 2007 – Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio)¹⁵, os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional no Brasil datam do século XIX, com a criação de várias instituições “voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios destinadas às crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados”. Dentre as instituições constituídas para esses fins estão o Colégio das Fábricas, criado por Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João V, em 1809; a Escola de Belas Artes, em 1816, com o objetivo de “articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a

¹⁴ O primeiro liceu surgiu no Rio Grande do Norte, em 1835 e, posteriormente, foi fundado o Colégio Pedro II, na Corte do Rio de Janeiro, em 1838. O Pedro II foi organizado para servir de modelo para os demais liceus que se constituíram nas demais províncias, como é o caso do Liceu Paraense (atual Colégio Estadual Paes de Carvalho), fundado no ano de 1841, na antiga sede da província do Grão Pará, hoje, município de Belém, capital do Estado do Pará.

¹⁵ O capítulo que trata dos antecedentes históricos da educação profissional e do ensino médio no Brasil no “Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio”, produzido pelo MEC, no ano de 2007, foi produzido a partir do texto “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração”, de Moura (2006). Este texto foi apresentado na 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília – DF, em novembro de 2006, assim como uma versão revisada do mesmo foi apresentada no âmbito do GT Trabalho e Educação na 30ª Reunião Anual da ANPED.

serem realizados nas oficinas mecânicas”; o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em 1861, cujos fins era a capacitação de pessoal para a ocupação de cargos públicos nas secretarias de Estado. Outras instituições, a exemplo das Casas de Educandos e Artífices, criadas nas províncias brasileiras a partir da década de 40 do século XIX e dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, criados pelo Decreto Imperial de 1854, surgiram com a finalidade precípua de oferecer uma instrução escolar elementar e preparar os mais carentes para o exercício de ocupações laborais.

Os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, após o ensino das primeiras letras e de ofícios encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos. Segundo Manfredi

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI apud MOURA, 2007, p. 10)

Ainda, na segunda metade do século XIX foram criadas, por iniciativa da sociedade civil, os Liceus de Artes e Ofícios em diferentes cidades brasileiras destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”. Os Liceus ofereciam uma instrução teórica e prática e realizavam a iniciação do ensino industrial. No século XX, foram se desenvolvendo, sob a responsabilidade do Estado, diversas outras iniciativas com o intuito de fornecer instrução elementar e formação profissional aos “pobres e humildes”. Exemplo disso são as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha e instaladas, em 1910, nas várias unidades da Federação nos mesmos moldes dos Liceus de artes e Ofícios. Keunzer (2002) lembra que tais escolas são precursoras das escolas técnicas federais e estaduais que se constituíram a partir de 1942. Para a autora, antes de “pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente”, tais escolas, cumpriam “uma finalidade moral de repressão”, ou seja, “educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte”. Nesses termos, a autora conclui que o aparecimento da educação profissional como política pública no Brasil se dá numa perspectiva “moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER, 2002, p. 27).

Na mesma linha Moura (2007, p. 6) argumenta que a educação profissional no Brasil tem sua origem “dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, atender àqueles que não tinham condições

sociais satisfatórias”. De outra forma, o ensino propedêutico, de caráter geral, se endereçava às classes dirigentes visando prepará-las para a continuidade de estudos em nível superior. Só neste momento então é que se daria a formação profissional dos estudantes numa perspectiva intelectualizada e destinada a ocupações de cargos e funções socialmente mais valorizadas. Essa dupla função da escola de preparar alguns para a continuidade de estudos em níveis mais elevados e outros para a o trabalho é o que o que define a face dual da educação escolar no Brasil. Este modelo dual é visto como funcional ao modelo desenvolvimento social e econômico sob o qual a sociedade brasileira foi estruturada.

A dualidade estrutural enquanto categoria teórica explicativa do ensino médio tem fundamento na crítica marxista sobre o papel da educação na reprodução da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista. A teoria da dualidade educacional foi desenvolvida por autores de orientação marxistas como Baudelot; Establet (1971) na década de 1970 por meio de estudos que realizaram sobre diferenciação da escola na França, em que os autores concluem que a escola na sociedade capitalista não é unitária e nem unificadora, mas se divide em duas, sendo uma voltada para a educação instrumental dos filhos dos trabalhadores e a outra voltada para a educação intelectual para a burguesia. O dualismo da escola no modo capitalista de produção se manifesta como resultado de mecanismos ideológico de reprodução das classes sociais. Esse determinismo econômico dos primeiros teóricos do dualismo estrutural da educação foi relativizado pela teoria neomarxista de Gramsci quando este autor revigora a teoria marxista e os estudos educacionais a partir de suas teorizações sobre ideologia, hegemonia, cultura, conhecimento e escola.

A teorização marxista e neomarxista é a orientação epistemológica de maior influência sobre os autores brasileiros que fazem a discussão do dualismo estrutural no ensino médio. Gramsci (1982), ao analisar o sistema de ensino italiano, critica a sua dualidade, isto é, a existência de dois tipos de ensino: a escola humanista e as escolas particulares (específicas) de diferentes níveis. A primeira destinada a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante enquanto a outra prepara os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões. Desta forma, a escola legitima a existência de dois caminhos educacionais bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que irão exercer as funções intelectuais de dirigente e outro para os que irão exercer as funções operativas no quadro da divisão social e técnica do trabalho.

Para Gramsci essa dicotomização da escola não se dá unicamente pela natureza dos conteúdos curriculares e métodos de ensino, mas, primordialmente, pela função social que a escola desempenha na estrutura da sociedade de classes. Desta maneira:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência de formar homens superiores que dá marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 226)

Sobre a histórica dualidade da escola média brasileira, Kuenzer assim se manifesta:

a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo–fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 2002, p. 27)

Autores como Moura (2007; 2010); Keunzer (1997; 2002); Ramos (2005) identificam que o dualismo educacional no Brasil se aprofundou a partir da década de 1930, na medida em que a educação profissional foi se ampliando com vistas a atender ao crescimento e à diversificação de ramos profissionais emergentes, nos campos da agricultura, indústria e comércio. Kuenzer (2002) demonstra que nesse período trajetórias escolares diferenciadas foram desenhadas de forma distinta para os diferentes segmentos sociais. Para aqueles que visavam o ingresso no ensino superior, ao curso primário se sucedia o ginásial propedêutico; Para os demais havia a opção exclusiva de formação para o trabalho, realizada por meio do curso rural e do curso profissional. Como alternativa de continuidade de estudos para os concluintes destes cursos havia os cursos normal, técnico agrícola e técnico comercial, de nível ginásial. Os cursos de formação profissional tinham caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Estes cursos não permitiam acesso aos cursos de nível superior. Os exames para o ingresso no ensino superior eram permitidos apenas para os que concluíssem pelo menos a 5ª série do curso ginásial propedêutico. Moura (2007, p. 8) chama a atenção para o fato de que nesse período não havia o que hoje se denomina de ensino médio “a mediação entre o ginásial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames”.

A primeira iniciativa de regulamentação do ensino secundário no Brasil ocorreu com o Decreto Federal 19.890/31, que expressava claramente sua função de preparar os egressos para os exames de ingresso nos cursos de ensino superior.

A reforma Capanema, de 1942, procurou fazer um ajuste das propostas pedagógicas até então existentes e dar organicidade à educação nacional. A reforma Capanema foi constituída por um conjunto de decretos que ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Dentre os principais decretos promulgados estão: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Moura (2007) argumenta que o esforço governamental empreendido por meio do estabelecimento das “Leis Orgânicas do Ensino”, no contexto da reforma do ministro Gustavo Capanema, evidencia a importância que a educação passou a ter no Brasil e, em especial, a educação profissional “pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio” (MOURA, op. cit., p. 9).

Dentre as mudanças ocorridas na educação em função da reforma Capanema ressalta-se a reestruturação do ensino secundário que passou a se organizar em dois ciclos: o primeiro ciclo denominado ginásial; o segundo compreendendo dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Essa mudança não alterou em nada o caráter tradicionalmente propedêutico e elitista do ensino secundário, nem, tampouco, a composição do currículo que permaneceu organizado “em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente” (KUENZER apud MOURA, 2007, p. 9). Na vertente profissionalizante, foram reorganizados os cursos normal, industrial, comercial e agrícola, que a partir dos decretos estabelecidos para cada um desses ramos de formação profissional, ganharam o status de cursos técnicos de nível secundário. Entretanto, tais cursos continuavam a não habilitar os egressos para o nível superior (BRASIL, 2007). No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio só ocorreu em 1968, pela Lei federal nº 5.524.

De outra forma, a exigência por mão de obra qualificada para a indústria, comércio e prestação de serviços no contexto de aceleração do processo de industrialização baseado na lógica substituição de importações, passou a exigir um posicionamento mais efetivo do Estado com relação à educação nacional. Assim, com base na determinação constitucional de 1937, que assegurou a oferta da educação vocacional e pré-vocacional às classes menos favorecidas como um dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, é que se dá a criação de entidades especializadas como

o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais, em 1942 (BRASIL, 1999; BRASIL, 2007). Posteriormente foram criadas outras instituições com a mesma finalidade que configurou o chamado Sistema “S”¹⁶ de educação profissional. Essas iniciativas “revelam a opção governamental de repassar para a iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo” (BRASIL, 2007). Dessa forma, o dualismo estrutural é ratificado, pois o curso secundário nas modalidades clássico e científico continuava com a atribuição de formar as elites para a continuidade de estudos e os cursos de formação profissional de formar os filhos de trabalhadores para o ingresso precoce no mercado de trabalho sem uma base de educação e de cultura geral.

Frigotto, Ciavatta; Ramos (2012) observam que é no contexto das leis orgânicas que o dualismo no ensino médio toma um caráter mais estrutural. As leis orgânicas operaram evidentemente um ordenamento da educação nacional. Afinal, foi a partir desse momento que os diversos cursos profissionalizantes passaram a ter uma organização curricular própria com o mesmo nível e duração dos cursos colegial de 2º ciclo. Entretanto, os autores advertem que se havia organicidade no âmbito de cada um dos segmentos educacionais de nível secundário, a relação entre educação básica e profissional ainda não existia, mantendo-se como duas estruturas educacionais “paralelas e independentes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

A primeira tentativa de articulação entre o ensino secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes ocorreu por meio dos exames de adaptação, os quais passaram a dar direito aos alunos dos cursos profissionalizantes de participarem dos processos de seleção para o ensino superior. Kuenzer (2002) defende que a superioridade dos cursos científico e clássico sobre os profissionalizantes não se dava somente em função da possibilidade de acesso ao ensino superior, mas do fato de “não se reconhecer como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho” (KUENZER, 2002, p. 28), devendo os candidatos egressos dos cursos profissionalizantes comprovarem competências nos componentes curriculares de línguas, ciências, filosofia e arte próprios dos cursos científico e clássico.

¹⁶ Integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (MOURA 2007).

A partir do estabelecimento dos exames de adaptação instituídos no contexto das leis orgânicas, a equivalência entre os dois modelos de ensino secundário foi gradualmente sendo construída. A Lei Federal n.º 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. A Lei Federal n.º 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível só ocorreu com a Lei Federal n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1990; 2007). Para os autores críticos do dualismo estrutural, esta lei equiparou o ensino profissional apenas do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, superando apenas formalmente a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Do ponto de vista das oportunidades educacionais e da configuração curricular dos cursos, a dualidade permaneceu, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino consubstanciados em diferentes projetos pedagógicos voltados para a formação de funções intelectuais e instrumentais, distintivamente.

No Documento Base da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, no item que trata dos antecedentes históricos do ensino médio e da educação profissional no Brasil, Moura assim se manifesta quanto à permanência da dualidade, a despeito do preceito legal da equivalência:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho. (BRASIL, 2007, p. 14)

É importante dizer, que se por um lado, o antagonismo entre educação básica e formação profissional é estruturalmente orgânico ao modelo de desenvolvimento econômico baseado no paradigma taylorista-fordista, que reproduz no plano da formação escolar a divisão técnica e social do trabalho, tal como preconizada por Gramsci na sua análise sobre o papel da escola na formação de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais em decorrência das relações de classe que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores (KUENZER, 2002). Por outro lado, algumas especificidades da sociedade brasileira no período correspondente à ditadura militar, tais como: a intensificação

do processo de industrialização e internacionalização da economia; o aumento da demanda por mão obra qualificada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico, fomentado pelo grande capital internacional; o aumento da procura de empregos nos centros urbanos; e a pressão dos segmentos médios e populares pela ampliação de oportunidades de escolarização e qualificação profissional levou a uma reconfiguração do dualismo estrutural no contexto da reforma da educação básica operada pela Lei federal 5.692/71, em substituição às determinações da Lei n.º 4.024/61.

3.2 A POLÍTICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA

As mudanças apresentadas pela Lei nº 5.692/71 foram relativas à organização do nível primário, ginásial e colegial que passaram a ser denominados como cursos 1º grau e 2º grau. O curso de 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial. No que tange ao ensino de 2º grau, a nova lei estabeleceu uma trajetória única para todos os alunos por meio da generalização da profissionalização. O currículo pleno do ensino de 1º e 2º grau passou a ser constituído por disciplinas organizadas sequencialmente pertencentes a um “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada”. A fixação das disciplinas do núcleo comum ficou a cargo do Conselho Federal de Educação e as da parte diversificada, dos Conselhos Estaduais de Educação no âmbito dos seus respectivos sistemas de ensino.

Esta é a primeira vez que aparece na legislação educacional brasileira a denominação de base nacional comum curricular e de parte diversificada do currículo, sendo a primeira estabelecida centralmente pelo governo federal e a segunda de responsabilidade dos sistemas de ensino a partir das características e demandas regionais e locais. Daí em diante, esta tem sido uma orientação constante das propostas curriculares oficiais, o que torna base comum e parte diversificada elementos de disputa de uma concepção de conhecimento e currículo, conforme as finalidades da educação e da escolarização defendidas em contextos políticos historicamente situados.

Naquele contexto, os currículos do 1º e 2º grau deveriam, ainda, se constituir de “uma parte de educação geral e outra de formação especial”, sendo que no 1º grau a parte de educação geral deveria ser exclusiva nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e predominantes nas finais (5ª a 8ª séries); e no 2º grau, a parte de formação especial deveria predominar sobre a geral. A parte de educação geral visava o ensino dos conteúdos das tradicionais disciplinas de línguas, ciências e artes, ordenadas sequencialmente para cada grau; a parte de formação

especial tinha como objetivo a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, no ensino de 1º grau, e de “habilitação profissional”, no ensino de 2º grau. Ou seja, no nível médio, a profissionalização sobrepôs-se à educação geral tornando-se compulsória, visando atender, primordialmente, às necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1971).

Considerando o contexto histórico de aprovação da Lei 5.692/71, autores como Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012); Kuenzer (1997; 2002); Moura (2007); Zibas (2005a) asseveram que a mesma surgiu com o duplo propósito de atender à demanda de qualificação de técnicos de nível médio e à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretou uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. O discurso da profissionalização compulsória no nível médio se construiu com base no argumento da “escassez de técnicos qualificados” para os postos de trabalho demandados pela aceleração do crescimento econômico e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional”. Assim, o problema seria solucionado por via da terminalidade do ensino técnico-profissionalizante de nível médio que, em tese, garantiria a inserção do jovem no mercado de trabalho, assim como conteria a demanda de vagas nos cursos universitários.

Cury em documento do INEP que trata da profissionalização do ensino médio no contexto da Lei 5.692/91 (Brasília, 1982) argumenta que a atribuição de responsabilidade pela formação profissional ao sistema escolar formal encontrava ressonância na Teoria do Capital Humano,¹⁷ que bastante disseminada entre os educadores àquela época, via na educação uma forma de investimento que deveria produzir retorno satisfatório, tanto para a sociedade como para o indivíduo.

Na visão de Ramos (2005), a medida legal da profissionalização estabelecia um vínculo linear entre educação e produção capitalista, assim o ensino de 2º grau assumiu uma função manifesta de formar técnicos e outra não manifesta de formar candidatos para os cursos superiores.

A política de profissionalização da Lei 5.692/71, estabelecida pelo governo militar no período denominado de “Milagre econômico” teve grande influência de agências norte-americanas. Datam desse período, por exemplo, os acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States Aid International Development), cuja intenção era “ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e promover uma formação de mão de obra

¹⁷ Sobre a Teoria do Capital humano e a sua influência na política educacional e escola brasileira ver Frigotto (1989).

acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (RAMOS, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Embora que em âmbito legal tenha se estabelecido a profissionalização compulsória no ensino médio, este fato não promoveu, em termos operacionais, a superação do histórico dualismo entre educação geral e específica. Dentre os motivos que levaram ao fracasso da lei do ensino profissional está o fato apontado por Moura (2007) de que, a compulsoriedade, na prática, tenha se restringido ao âmbito das redes públicas de ensino; enquanto que as escolas privadas continuaram com um currículo propedêutico organizado com base nos conteúdos das ciências, das letras e das artes com vistas a preparar para o ingresso no ensino superior. Com exceção das escolas técnicas federais, que continuavam a sustentar a oferta de um currículo mais equilibrado em termos de abrangência e de proporcionalidade entre os conteúdos de formação geral e profissional, as demais escolas públicas das esferas estaduais e municipais sofriam com as precárias condições de implantação dos cursos técnico-profissionalizantes e com a precarização da qualidade do ensino em termos de educação geral. Diante desse quadro, ocorreu um deslocamento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse a continuidade de estudos em níveis mais elevados. Isso acabou se repercutindo num processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal e na privação do direito dos alunos de receberem uma formação básica plena (BRASIL, 2007).

A resistência das classes altas e médias à implantação do ensino técnico profissionalizante de nível médio em escolas que tradicionalmente preparavam os alunos para o ingresso no ensino superior somada às dificuldades de implantação das habilitações profissionalizantes nas escolas públicas devido à falta de investimentos e recursos e ao fracasso da promessa de pleno emprego difundida pela política educacional do “Milagre econômico” são fatores que levaram rapidamente ao desvanecimento da obrigatoriedade da profissionalização instituída pela Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau. Nessa direção, em 1975 foi introduzida uma flexibilização nos currículos das escolas de nível médio pelo Parecer nº 76/75, que considerava a possibilidade de os cursos de 2º grau não levarem necessariamente à aquisição de uma habilitação, mas previa uma formação profissional genérica a ser complementada em empresas. Posteriormente, a Lei nº 7.044/82 revogou a obrigatoriedade da profissionalização nos cursos de 2º grau definindo que “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. A predominância da parte específica sobre a geral prevista pela

legislação anterior caía por terra, de forma que a carga horária mínima do nível médio (2.200 horas) poderia ser totalmente destinada à formação geral.

Em linhas gerais a Lei 7.044 operou as seguintes transformações: a) substituição de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” (*caput* do art. 1º); b) absorção de “preparação para o trabalho” como elemento da “formação integral do aluno” em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus (art. 4º, parágrafo 1º); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4º, parágrafo 2º).

Segundo Kuenzer (2002), essa legislação apenas normatizou o arranjo que já vinha ocorrendo nas escolas, legalizando novamente a velha dualidade estrutural da educação. Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012, p. 34), no entanto, defendem que o dualismo introduzido pela Lei 7.044/82 é diferente do dualismo anterior “já que ocorre preservando a equivalência entre cursos propedêuticos e técnicos”. A marca desse dualismo, portanto, “não estava mais na impossibilidade dos alunos do curso técnico ingressarem no ensino superior”, mas sim, pelo fato dos alunos do ensino técnico estarem privados de uma formação básica que os capacitasse para disputarem as vagas do ensino superior com os alunos dos cursos propedêuticos. Essa questão, como já mencionado, se diferenciava apenas no caso das escolas técnicas federais, visto que com a inflexão do ensino profissionalizante estas voltaram a ser valorizadas como centros de excelência de formação de técnicos de nível médio com a vantagem de promover uma formação geral que respondia às exigências dos exames de ingresso no nível superior. Zibas (2005a, p. 1070) diz que a “cassação branca” da profissionalização pela Lei nº 7.044/82 significou “uma vitória dos segmentos médios em favor de seu objetivo de garantir um percurso escolar mais longo para seus filhos”, enquanto que as classes populares usuárias da escola pública mais uma vez era penalizada no seu processo e escolarização.

Como se pode perceber por meio dos dados documentais e bibliográficos que serviram de base para a breve reconstituição histórica do ensino médio até aqui exposta, o embate entre formação geral e profissionalização é uma das marcas mais expressivas da trajetória do ensino médio no decorrer de todo o século XX, principalmente, a partir das leis orgânicas do ensino estabelecidas a partir de 1940. Isso reflete a tensão entre educação e trabalho que permeia, historicamente, a definição de políticas para este nível de ensino e a ambiguidade quanto a sua identidade e finalidade: formar para a continuidade de estudos ou para o trabalho?

3.3 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO DISCURSO DE INTEGRAÇÃO NO PROJETO DA LDB NA DÉCADA DE 1980

3.3.1 A comunidade epistêmica Trabalho e Educação e a disputa por uma nova significação de ensino médio

Ao fim do ciclo da ditadura militar ocorreu uma grande mobilização nacional pela aprovação de uma nova Constituição Federal e de novas diretrizes para um projeto nacional de educação. Assim, é que em 1987 foi instalado o Congresso Nacional Constituinte, reunindo uma diversidade de forças sociais e políticas que defendiam projetos societários heterogêneos. No campo educacional, houve uma acirrada disputa entre segmentos. A partir de 1980, o debate em torno do significado do ensino médio ganhou nova relevância e tomou outros rumos, em consonância com clima de abertura política fomentado no processo de redemocratização, momento em que ganham relevo os estudos críticos sobre a dimensão política da educação escolar. Identificados com ideais progressistas que defendiam um projeto político-social de envergadura mais democrática e popular, cuja bandeira se traduzia na proposta de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, representado por diversos movimentos sindicais, educacionais e científicos reunidos, de modo especial, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁸ e os segmentos privatistas, que defendiam a submissão da educação aos interesses de mercado, com liberdade de oferta da educação básica pela iniciativa privada e a redução do papel do Estado na promoção da educação pública. O embate entre defensores da escola pública e da escola particular também já havia marcado o processo de elaboração da primeira LDB, Lei 4.024, que começou a tramitar na fase de redemocratização pós Estado Novo, mas que só entrou em vigor em 1961 (BRASIL, 2007; BRASIL, 2013).

De fato, a disputa e, de certa forma, a polarização de interesses foi marcante no processo Constituinte. Entretanto, não se pode pensar esse processo de uma forma tão

¹⁸ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (atual ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJE, FENASE e FENOE (que passaram a integrar a CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE, CNBB, INEP, AEC..

dicotômica e binária ou como uma “guerra de posições” entre identidades políticas tão transparentemente constituídas e plenamente definidas, pois, a construção de um projeto social e educacional de cunho mais democrático e popular era um horizonte perseguido por uma multiplicidade de sujeitos e grupos que se antagonizavam com o regime autoritário, entretanto, tais grupos não visavam todos os mesmos horizontes. Como nos lembram Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012, p. 12) “no bojo dessas forças, determinados grupos sempre tiveram como horizonte um processo efetivamente revolucionário e, portanto, de superação do capitalismo e de construção de uma sociedade socialista”, no entanto, essa não é a totalidade dos sujeitos e nem mesmo a sua maioria. Outras identidades políticas alinhadas a outros interesses, com posturas mais conciliatórias entre demandas mais gerais e as mais específicas de grupos sindicais, profissionais, acadêmicos e movimentos sociais de diversos matizes também se abrigavam no guarda-chuva de um projeto democrático popular.

Esse pode ser destacado como um claro exemplo de como a lógica da equivalência, trabalhada por Laclau (1989; 2011; 2013) na teoria sua Teoria do Discurso, opera nos processos de luta pela produção da hegemonia.

Com relação às demandas dos diversos segmentos sociais que disputavam hegemonia no texto constitucional de 1988, a luta hegemônica travada por meio de um jogo de equivalência e diferença resultou no estabelecimento da educação básica como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Este dispositivo legal buscava garantir um tratamento mais unitário à educação básica, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. A oferta do ensino fundamental foi assegurada com absoluta prioridade e foi garantida, no plano legal, “a progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (Art. 208).

A mobilização social que ocorreu em torno da matéria da educação no Congresso Nacional Constituinte também se manteve ativa na luta em prol da elaboração do projeto de novas diretrizes e bases da educação nacional. Este foi um processo controverso e prolongado que durou quase uma década, desde a apresentação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Projeto de Lei nº. 1.258/88 pelo deputado federal Otávio Elísio até a aprovação do Projeto Substitutivo de Lei do senador Darcy Ribeiro, aprovado em dezembro de 1996. Sobre este episódio há uma significativa produção acadêmica de análise, dispensando aqui qualquer detalhamento ou maiores aprofundamentos sobre o tema, até porque isso extrapolaria os objetivos visados por este trabalho. Nesse sentido, com base nos dados bibliográficos e documentais consultados me deterei a pontuar elementos diretamente

relacionados à luta por uma nova significação para o ensino médio no processo de tramitação e aprovação da LDB, Lei nº 9.394/96. Essa reconstrução se faz pertinente no sentido de que as reformas curriculares que este nível experimentou ao longo das duas últimas décadas estarem ancoradas nesta lei e, ainda, por este evento se constituir num momento privilegiado de explicitação de polêmicas e disputas históricas que vem se sucedendo em torno de um projeto político-pedagógico para o ensino médio. É no contexto dos acontecimentos da década de 1980 que situo a emergência do discurso de integração nos textos curriculares brasileiros para o nível médio. A partir deste momento, o discurso de integração foi se desenvolvendo e ganhando centralidade no âmbito da política educacional brasileira, passando a assumir significados diversos conforme os interesses e as demandas que participam do jogo político pelo estabelecimento de diretrizes para o currículo.

Na década de 1980, no contexto de redemocratização pós-ditadura militar, as ideias críticas de educação e de currículo ganharam enorme repercussão no meio educacional brasileiro. O materialismo histórico dialético disputava hegemonia como paradigma interpretativo das problemáticas educacionais no âmbito dos programas de pós-graduação nas diversas universidades brasileiras, influenciando, sobremaneira, a pesquisa acadêmica. No que tange, especificamente, ao debate sobre o ensino médio e à formação profissional, as ideias marxistas e neomarxistas passaram a se constituir numa importante base teórica e epistemológica para o projeto educacional que emergiu do seio dos movimentos de educadores, de cientistas educacionais e de organizações sindicais ligados ao tema Trabalho e Educação naquele contexto histórico.

Prefaciando a obra de Rodrigues (1998), que trata da educação politécnica no Brasil no contexto dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, Gaudêncio Frigotto chama a atenção para as bases teórico-epistemológicas que sustentavam o debate educacional inaugurado na efervescência do processo de transição democrática, argumentando que:

No campo educacional, viveu-se nesta época uma efervescência teórica, política e sindical. A incorporação das análises de Bourdieu, Passeron e Althusser, na pós-graduação em educação na década de 70, teve um papel importante na crítica ao economicismo, ao tecnicismo e às posturas positivistas e funcionalistas até então dominantes. É na década de 80, todavia, que a influência da tradição marxista, quer pela leitura de Marx, Engels e Gramsci, quer pela leitura de diversos autores da Escola de Frankfurt, demarca um salto teórico interpretativo na educação. O inventário da produção escrita daquele período sinaliza claramente esta tendência.

[...]

O capítulo sobre educação na Constituinte e no novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desenvolveram-se marcadamente vinculados (por aquele) debate teórico e político-sindical. (RODRIGUES, 1998, p. 12-13)

Os principais representantes dessa corrente teórica no campo da produção de conhecimentos sobre o ensino médio no Brasil eram (e continuam sendo) pesquisadores e professores de universidades brasileiras que passaram a compor, em 1981, o GT Trabalho e Educação da ANPED¹⁹, grupo este que identifico como uma comunidade epistêmica de atuação nacional que vêm mantendo, desde sua fundação, uma ativa e constante militância no campo teórico e político do ensino médio e da formação profissional. Esta atuação tem se dado de diferentes maneiras em diferentes momentos históricos e nos diferentes contextos de produção da política, caracterizados por Ball (1994) como contexto de influência, contexto de produção dos textos políticos e contexto da prática. Seja influenciando a definição da agenda política com a apresentação de demandas e propostas, seja participando de disputas e embates nos processos decisórios, ou mesmo, fomentando críticas à política oficial, esta comunidade epistêmica tem tido grande importância na circulação e difusão de ideias e conhecimentos no seu campo de especialidade.

Por se tratar de um conceito relevante para a pesquisa, creio que cabe aqui apresentar algumas referências teóricas a seu respeito.

Dias (2012) com base em Antoniades (2003) indica que o conceito de comunidades epistêmicas foi introduzido nas ciências sociais, em 1972, a partir dos estudos no campo das relações internacionais, vinte anos depois o conceito foi reinserido com mais força por Peter M. Haas para analisar a atuação e a influência que redes de profissionais exercem sobre a definição de agenda e processos decisórios no campo de políticas públicas em áreas específicas. Como revelam Torres e Dias (2011) esses profissionais “compartilham de crenças e valores derivados de análises que são realizadas com a finalidade de apontar problemas e sugerir

¹⁹ De acordo com o artigo de Trein e Ciavatta (2003) que trata do percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação da ANPEd, o GT nº 09 se caracteriza como um grupo de pesquisadores dessa área de estudos. Não é um grupo de pesquisa em senso estrito, porque seus participantes não pesquisam, necessariamente, juntos. O GT funciona como fórum de debates em torno de uma temática comum: as relações que se estabelecem entre o mundo do trabalho e a educação, nelas cabendo formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho etc. Ou ainda como demonstram Ramos; Ciavatta (2012, p. 18), o grupo toma “a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista como central, compreendendo a relação com a educação como uma unidade constituinte historicamente da formação humana, contraditoriamente cindida com a formalização da educação escolar e com a instituição de um tipo de ensino próprio para a classe trabalhadora, distinto daquele destinado às elites. Nesse sentido, os estudos nessa área buscam captar a dinâmica histórica das relações e processos de trabalho na sociedade capitalista em geral e, especificamente, no Brasil, e as mediações contraditórias entre essa dinâmica, as políticas e os processos de educação da classe trabalhadora”. Do tratamento desses temas participam pesquisadores de muitas instituições, trazendo à discussão suas pesquisas. Vários dos seus intelectuais vinham exercendo, até bem recentemente, grande influência na produção dos discursos sobre integração difundidos pela política oficial, especialmente a partir dos anos de 2003. Alguns desses autores vinham participando ativamente do contexto de produção da política oficial ou fomentando discussões sobre este nível de ensino por via de produções teóricas de significativo alcance e circulação no meio acadêmico e científico. Dentre tais pesquisadores destacam-se: Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta e Dante Henrique Moura.

soluções calcadas em critérios e procedimentos definido por elas” (p. 207) e a influência que exercem pode ocorrer tanto em âmbito transnacional influenciado um grupo de países quanto em contextos nacionais e locais. Suas ações podem ser muitas vezes direcionadas apenas para o país ao qual pertencem (Oliveira, 2012) “nessas redes a interação de sujeitos e grupos, em diversos âmbitos, em torno da produção de políticas é central” (Tores e Dias, 2011, p.209).

Faria (2003) inventariando as vertentes analíticas mais recentes no campo das políticas públicas enfatiza que, nas duas últimas décadas, os estudos acerca da interação entre os atores estatais e privados no processo de produção das políticas públicas têm sofrido significativas reformulações. Os modelos tradicionais de análise políticas têm se mostrado insuficientes para dar conta de interpretar mecanismos de intermediação de interesses frente à diversificação e à complexificação dos processos políticos contemporâneos, que como lembra Farias (2003, p. 21) são muitas vezes “marcados por interações não hierárquicas e por um baixo grau de formalização no intercâmbio de recursos e informações, bem como pela participação de novos atores”, como, por exemplo, as “redes de especialistas”. Nessas novas formulações, a variável conhecimento assume lugar de destaque na análise dos os processos de formação e gestão das políticas públicas em um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, pela incerteza e pela complexidade das questões que demandam regulação.

Farias (2003) registra que pesquisas empíricas que revelem a centralidade das ideias e do conhecimento nos processos de produção de políticas ainda são bastante incipientes no contexto brasileiro, o que faz com que a análise das políticas públicas continue gravitando na órbita das questões analíticas mais tradicionalmente valorizadas pela ciência política tais como os processos decisórios que se desenvolvem por meio de relações assimétricas de poder e que procuram destacar o protagonismo do Estado. Para Radaelli (apud Farias, 2003, p. 22) numa perspectiva mais tradicional a análise tradicional do poder concede ao conhecimento, quando muito, apenas um papel justificatório ou apenas um “argumento a mais no jogo de interesses”.

Uma das vertentes analíticas que procura destacar o papel das ideias e do conhecimento nos processos políticos é a perspectiva das comunidades epistêmicas. Este referencial, identificado com perspectivas pós-estruturalistas, “defende o primado das ideias e a centralidade do discurso, da argumentação e da interpretação” (Farias, 2033, p 26) na análise de política, focando no conhecimento e difusão de ideias que as comunidades epistêmicas têm ou supostamente demonstram ter acerca do objeto de sua especialidade. As comunidades epistêmicas na vertente teórica de Hass podem ser concebidas, portanto, como:

networks of knowledge-based experts (p. 2) ou, mais especificamente, como uma rede de profissionais “com *expertise* e competência reconhecidas em um domínio específico e um *authoritative claim* ao conhecimento relevante às políticas públicas ligadas àquele domínio ou *issue-area*” (p. 3). Assumindo que os atores estatais agem tanto como “redutores de incertezas” quanto como maximizadores de poder e riqueza, admite-se um papel cada vez mais destacado para tais comunidades, dada a crescente incerteza técnica e a complexidade dos problemas da agenda internacional. As comunidades epistêmicas singularizam-se por compartilhar: (a) um conjunto de crenças normativas e *principled*, que fornece uma racionalidade baseada em valores (*value-based rationale*) para a ação social dos membros da comunidade; (b) determinadas crenças acerca de relações causa-efeito específicas, derivadas de suas análises de práticas que contribuem para a solução de um “conjunto central de problemas em sua área e que servem como base para a elucidação dos múltiplos vínculos entre políticas e ações possíveis e os resultados desejados”; (c) noções de validade, ou seja, critérios definidos internamente e de maneira intersubjetiva para a avaliação e a validação do conhecimento no domínio de sua especialidade; e (d) “um *policy enterprise* comum, ou seja, um conjunto de práticas compartilhadas associadas a um conjunto de problemas para os quais a sua competência profissional é dirigida, presumivelmente com base na convicção de que, como uma consequência, o bem-estar humano será promovido” (HAAS apud FARIAS, 2003, p. 26).

Oliveira (2012) sugere que o termo *comunidades epistêmicas*, anteriormente a Hass, vinha sendo utilizado de uma forma mais restrita para designar a atuação de cientistas e acadêmicos que produzem discursos acerca de objetos específicos em uma determinada área de conhecimento e sobre os quais reivindicam autoridade, mas na perspectiva de Hass (apud Oliveira, 2012), esse conceito, de forma mais alargada, passa a englobar profissionais em geral. O que faz com estes grupos de profissionais sejam considerados comunidades epistêmicas é o fato de assumirem características específicas que não são observadas noutros grupos

A primeira dessas características é a partilha de crenças e de normas. A segunda é a partilha de crenças causais. Mais ainda, partilham das mesmas noções de validade. Finalmente, têm em comum uma ideia sobre o empreendimento de políticas. (HAAS apud OLIVEIRA, 2012, p. 5)

Quanto mais complexos forem os contextos em que são produzidas as políticas, maior a importância das comunidades epistêmicas afirma Oliveira (2012). A autora defende que a complexidade das políticas têm levado a uma necessidade cada vez maior de recorrer aos profissionais que compõem as comunidades epistêmicas “tanto no momento de definir os temas a integrar a agenda, quanto no momento de decidir que tipo de política será adotada e qual será o seu desenho” (p. 6).

Torres e Dias (2011) reconhecem que as comunidades epistêmicas possuem reconhecimento e autoridade em função do conhecimento que têm ou supostamente têm sobre

alguma área específica, um conhecimento que extrapola a área disciplinar, visto que envolve além de um campo científico específico, conhecimento e significações sobre a política e o social. Nesse sentido, não se trata somente de uma questão de conhecimento, mas também de poder. Na assertiva de Torres e Dias

É uma relação de saber-poder, em que o conhecimento que possuem e o fato de serem especialistas em determinados assuntos lhes asseguram um reconhecimento social e legitimidade para difundirem e exercerem influência no processo de produção de políticas.

[...]

O conhecimento não pode ser dissociado, portanto, do poder. Ter conhecimento especializado sobre determinados assuntos é possuir um papel relevante no processo de produção de políticas; tende a constituir uma liderança na arena de luta pela significação das políticas. (TORRES; DIAS, 2011, p. 208)

A influência de pressupostos críticos, tal como discutidos pela comunidade epistêmica Trabalho e Educação sobre o debate do ensino médio brasileiro, na década de 1980, pode ser percebida pela concepção de ensino médio (à época ensino de 2º grau) expressa no art. 38 do Projeto de Lei nº 1.258/88, tal como se pode lê na transcrição a seguir:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (grifos nossos). (BRASIL, 1991, art. 35 apud MOURA, 2007, p. 16)

Esta concepção de ensino médio recuperada por Moura no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) demonstra que o contexto de produção da política educacional estava sendo influenciado por sujeitos e grupos que disputavam uma perspectiva teórico-político-ideológica que procurava fazer frente ao modelo de ensino secundário propedêutico historicamente consagrado no Brasil desde sua origem e, ao mesmo tempo, ao modelo de ensino técnico implantado pela Lei 5.692/71. O novo projeto educacional para o ensino médio disputado pela comunidade epistêmica da área Trabalho e Educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. O que na visão de Saviani (2003a) era uma concepção totalmente diferente do 2º grau profissionalizante em que a profissionalização era entendida como adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e sua articulação com o conjunto do processo produtivo.

Um fato importante na história da elaboração da LDB é que a primeira versão do Projeto de Lei apresentado pelo deputado federal Otávio Elísio foi elaborado com base em um

estudo realizado pelo professor Demerval Saviani (SAVIANI, 2003a), que é um pesquisador brasileiro de orientação marxista com uma vasta produção sobre a educação brasileira numa perspectiva crítica e grande colaborador da construção de um novo projeto para o ensino médio nos anos de 1980. Naquele estudo, o autor procurou focar na discussão sobre o significado de uma lei de diretrizes e bases da educação, buscando justificar e apresentar um esboço de texto para a proposta de uma nova lei. Este trabalho intitulado “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” foi apresentado na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e na V Conferência Brasileira de Educação, em 1988; tendo sido publicado no mesmo ano na Revista da ANDE, nº 13 (SAVIANI, 2003a). Dentre os muitos méritos conferidos ao referido projeto do deputado Otávio Elísio, consubstanciado na proposta de Saviani, está o fato deste, diferentemente das leis de ensino anteriores, ter se originado não de projetos oriundos do poder executivo, mas de discussões da sociedade civil e das ideias e conhecimentos produzidos por uma rede de profissionais que reclamavam autoridade sobre o tema em articulação com representações do poder legislativo.

Quando analiso este fato percebo que a tese de Stephen Ball (1994) sobre a complexidade do Ciclo Contínuo de Políticas, em que o autor defende que o contexto de produção do texto político pode ser influenciado por uma multiplicidade de atores situados dentro e fora da arena estatal e que disputam suas ideias no processo de construção da política, se mostra bastante produtiva para se pensar o movimento de elaboração da LDB e as forças políticas envolvidas na produção do discurso pedagógico daquele momento. Nesse sentido, concordo com Ball (1994) quando afirma que política não pode ser concebida como obra exclusiva do Estado no sentido estrito, mas é influenciada e construída pela participação de sujeitos com poder de influenciar a sua definição.

Na narrativa de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), o Projeto de Lei apresentado pelo deputado Otávio Elísio incorporou boa parte da discussão do ensino médio travada pelos educadores e cientistas críticos que objetivavam, dentre outros aspectos, a ruptura da dicotomia entre educação básica e formação técnica e o estabelecimento de um projeto de educação unitária, omnilateral e politécnica. Assim, a formação profissional, segundo os idealizadores do novo projeto educacional que vinha se gestando desde a Constituinte, não deveria ter um fim em si mesma, nem se pautar por interesses imediatistas e pragmáticos de mercado, mas deveria se constituir em mais uma possibilidade para os estudantes na construção de seus projetos de vida por meio de um projeto de educação ampla e integral. Princípio este que a referida proposta da LDB procurava garantir, mediante o argumento de

que “o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento científico e a prática do trabalho” e “seu horizonte deveria ser o de propiciar o domínio dos fundamentos científicos e das técnicas empregadas na produção e não o mero adestramento e técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35). Assim o ensino médio não deveria ter como objetivo formar técnicos, mas sim politécnicos.

3.3.2 Integração e politecnia

A concepção de politecnia defendida no primeiro texto da LDB está fundamentada nas ideias e preceitos teóricos críticos defendidos pela comunidade epistêmica Trabalho e Educação a partir dos pressupostos marxistas que sustentam tal conceito. Um dos principais intelectuais ligados a esta comunidade e que se dedicou ao debate da politecnia nos anos de 1980 enquanto uma proposta fortemente vinculada ao ensino médio foi Demerval Saviani. Segundo Rodrigues (1998), pode se atribuir à Saviani o papel de desencadeador do debate de politecnia no Brasil, tendo sido pela via de atuação deste autor que o tema foi introduzido no debate educacional brasileiro no processo de construção do projeto de LDB. A partir de sua atuação no programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Saviani “buscou desenvolver a crítica ao especialismo, ao autoritarismo e ao reprodutivismo em educação”, tendo servido de influencia para outros autores que também se destacaram na discussão do tema tais como: Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado e Acácia Kuenzer, “todos orientandos de Saviani no curso de doutorado” (p. 42).

Como infere Rodrigues (1998) todos os autores que abordam a temática da politecnia no Brasil estão preocupados com o fenômeno educativo em geral e, em grande medida, com uma educação escolar que priorize os direitos da classe trabalhadora. É comum entre esses autores a preocupação de tratar a educação enquanto partícipe do projeto mais geral da luta contra-hegemônica, logicamente, no sentido em que Gramsci concebe o conceito de hegemonia e contra-hegemonia.

É, ainda, Rodrigues (1998, p. 43), que informa que a discussão que Saviani faz sobre politecnia tem como principal problemática a constituição de um sistema nacional de educação, em que o ensino médio assume grande relevância. Para Saviani, o ensino médio se constitui “no grande nó do ensino brasileiro”. É, portanto, a partir de uma discussão sobre sistema de ensino, passando pela problematização do papel que o ensino de segundo grau assume neste sistema, que Saviani implementa a discussão sobre a politecnia. No debate

proposto pelo autor naquele momento o “nó” do segundo grau não era visto como decorrente das dificuldades quantitativas ou qualitativas enfrentadas pelo ensino de primeiro grau (nível fundamental), mas este “nó” era antes de tudo produto de uma indefinição conceitual que historicamente atravessava o ensino médio. Assim,

Essa indefinição faz o ensino médio oscilar entre dois extremos: ora pende para as finalidades específicas (até mesmo inquestionáveis) do ensino de primeiro grau, ora se aproxima das perspectivas do terceiro grau, descrevendo assim um movimento pendular. (RODRIGUES, 1998, p. 44)

O segundo grau tendia a ser encarado, ora como um continuador do ensino fundamental, sendo basicamente um ensino de características propedêuticas e preparatório para o nível superior, ora assumia características do terceiro grau, sendo pensado como um ensino fundamentalmente profissionalizante, com caráter de terminalidade. É a partir desta problemática de indefinição do caráter do nível médio que Saviani pensa a politecnicidade, por isso, a sua discussão sobre o tema é tão marcada pela situação que tenta resolver, permanecendo adstrita a este nível (RODRIGUES, 1998).

Na defesa de Saviani (2003b), a politecnicidade deveria funcionar como mediação entre aqueles dois níveis de ensino, adquirindo características importantes dos dois. Deveria ser, portanto, uma continuidade entre um e outro. Na concepção de sistema de ensino proposta pelo autor, o ensino médio concebido na perspectiva de uma educação politécnica deveria se desenvolver a partir da compreensão de que o conceito e o fato do trabalho são elementos organizadores do ensino em geral, assim como do próprio currículo.

Para Saviani, numa perspectiva marxista a noção de politecnicidade deriva da problemática do trabalho na sociedade capitalista, em que as técnicas de produção incorporam os conhecimentos científicos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material. Em outras palavras, o conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Nesse sentido, Saviani se refere ao conjunto dos conhecimentos que constituem o currículo da escola básica (língua, matemática, ciências naturais, ciências sociais) como conhecimentos que são apropriados pelos meios produtivos na sociedade industrial moderna. Assim, a contradição de classe e de poder inerente ao capitalismo acaba atravessando o conhecimento escolar, pois “se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, (esta, portanto) deveria ser propriedade privada da classe dominante”. Este fato é o que contrapõe o trabalho intelectual, enquanto propriedade das classes dominante ao trabalho

manual, enquanto função desprovida de intelectualidade e cientificidade, portanto destinado àqueles que não detêm a propriedade dos meios de produção. Nesse sentido, “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003b, p. 137-138).

Segundo o autor, na perspectiva de uma educação politécnica, a dicotomia entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo tende a ser superada. Visto que um dos pressupostos da concepção de politecnia é que de não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho, sendo esta separação um produto histórico-social operado pelas relações assimétricas de poder na sociedade capitalista.

Na perspectiva em que Saviani aborda o conceito de politecnia, esta “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” e “está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica” (SAVIANI, 2003b, p 140).

De outra forma, politecnia significa:

a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento. (SAVIANI, 2003b, p.142)

No decorrer da trajetória de tramitação da nova LDB, inúmeras foram as emendas e contribuições que o projeto original do deputado Otávio Elísio recebeu até a sua substituição pelo Projeto de Lei do deputado Jorge Hage fruto das contribuições oriundas do amplo debate travado com a sociedade civil acerca da proposta de lei e dos temas que ela suscitava. Esses debates foram feitos por meio de audiências públicas e seminários temáticos realizados sob a coordenação do deputado Jorge Hage em diversas localidades do país²⁰. No que tange, especificamente, ao ensino médio, a demanda de integração entre formação geral e formação específica para o trabalho que se apresentava sob a denominação de educação unitária, omnilateral e politécnica foi aos poucos negociando seus sentidos originais com outras

²⁰ (2003a) relata que no ano de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições, assim como foram realizados seminários temáticos com especialistas convidados a discutir os pontos polêmicos do Substitutivo que o deputado Jorge Hage vinha construindo.

demandas que participavam do processo articulatório no contexto de produção da nova legislação.

Compartilhando com a lógica de Laclau (1987; 2013) sobre articulação e a produção da hegemonia discursiva, me arrisco a dizer que o corte antagônico do discurso de integração naquele momento era dualidade estrutural entre educação básica e formação profissional, que se configurava, por um lado, numa herança de um ensino médio propedêutico e, por outro, na perspectiva de um ensino profissionalizante desprovido de uma base de educação geral tal como vigorou na política do ensino técnico da Lei 5.692/71. Profissionalização como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital. Nesse sentido, esta particularidade não conseguindo ocupar o lugar de uma universalidade, no contexto de produção do texto político oficial, se articula com outras demandas equivalenciais apresentadas em forma de emendas ao projeto original de LDB. Assim acaba ocorrendo um esvaziamento do sentido original de integração apresentado por um grupo particular e que se altera em função das contingências do processo articulatório.

Exemplo dessa articulação hegemônica é o fato de que no projeto original do deputado Otávio Elísio a formação profissional não se constituía como um objetivo adicional do ensino médio, mas era idealizada numa perspectiva de plena integração entre um e outro tipo de educação. Já no substitutivo Jorge Hage, produto das negociações entre as diferentes demandas sociais, a relação entre ensino médio e educação profissional ficou definida em outros termos, tal como se percebe na citação do art. 53 do referido projeto substitutivo de lei:

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá mediante ampliação de sua carga horária global, incluir objetivos adicionais de formação profissional. (citado por FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 43)

Esta é a primeira vez que aparece no cenário político brasileiro do ensino médio o discurso de integração, com o sentido de integrar formação básica à formação profissional em outras bases que não a de adaptação da educação escolar às demandas do mundo produtivo visando à formação precoce de trabalhadores para o mercado de trabalho, conforme preconizado pela Teoria do Capital Humano, vertente que havia servido de sustentação para a política de profissionalização implementada na década de 1970. É nesse sentido, que defendo que o discurso de integração na política curricular do ensino médio no contexto dos anos de 1980 emerge sob o signo da politécnica. Pois, é o debate sobre a politécnica que de uma forma mais radical vai enfrentar a velha problemática do dualismo e da ambiguidade do ensino

médio a favor de um projeto mais identificado com os pressupostos de uma educação crítica e integradora.

Embora o discurso de integração tenha perdido força em função das negociações ocorridas no processo de tramitação da Lei, se manteve no Projeto Substitutivo certa perspectiva de articulação entre uma e outra dimensão da formação escolar. Esse deslocamento do sentido original de integração para o de articulação é visto por alguns autores como Saviani como a persistência de “um certo grau de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante” face a exigências da “realidade rebelde” de nossas deficiências sociais e educacionais (SAVIANI, 2003a, p. 60-61). Embora esta seja uma limitação que Saviani aponta com relação ao ensino médio, o autor reconhece que houve progresso na elaboração da lei naquele momento ao se localizar o eixo do ensino médio na educação politécnica e tecnológica²¹.

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) ao se referirem ao acréscimo do objetivo de educação profissional no texto do Substitutivo Jorge Hage, tendo por justificativa a necessidade de se atender a uma demanda social de profissionalização da juventude face às desigualdades sociais e educacionais que persistem em nossa sociedade, os autores asseveram que:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43)

Essa noção de integração que começou a ser discutida na década de 1980 durante o processo de elaboração da LDB e traz as significações defendidas pela comunidade epistêmica Trabalho e Educação foi desvanecendo na década posterior em função dos próprios rumos que o debate em torno da nova legislação educacional tomou a partir dos anos de 1990 e da relação de saber-poder que se estabeleceu na disputa pela significação da política educacional, especialmente no nível médio.

²¹ Um debate sobre a diferença entre as noções de “politecnicidade” e “educação tecnológica” é apresentado por Saviani (2003b) a partir do cotejamento que o autor faz com os estudos de Manacorda (1991) sobre a concepção marxista dos termos.

3.3.3 A LDB sancionada e a mudança de sentidos no discurso de integração

Após uma prolongada trajetória na Câmara dos Deputados, em que o projeto recebeu inúmeras sugestões de alteração por parte de diferentes sujeitos e grupos, situados dentro e fora da arena estatal, a terceira versão do Projeto Substitutivo foi aprovado por unanimidade pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em junho de 1990. Entretanto, nos anos posteriores houve uma recomposição das forças políticas tanto no poder executivo quanto no poder legislativo, em virtude das eleições presidenciais e parlamentares ocorridas em 1990.

Assim, a tramitação do projeto de LDB sofreu uma paralisação devido à correlação de forças no novo cenário político apresentar-se desfavorável à aprovação do mesmo. Somente em 1993 é a que versão final do projeto foi aprovada na Câmara dos Deputados, sendo enviada posteriormente ao senado, onde o mesmo recebeu um novo Substitutivo apresentado desta vez pelo senador Cid Sabóia. O novo Projeto Substitutivo não chegou a ser votado em sessão plenária do senado por falta de quórum.

No ano de 1995, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o senador Darcy Ribeiro tendo assumido a relatoria do Projeto na Comissão de Justiça e Cidadania do Senado apresentou parecer pela rejeição do Projeto Substitutivo Cid Sabóia, sob o argumento de inconstitucionalidade do texto, apresentando o seu próprio substitutivo. O projeto do senador Darcy Ribeiro, atropelando o processo de discussão de LDB acumulado no decorrer de quase dez anos, foi aprovado como a Lei 9.394, em dezembro de 1996 em consonância com as direções políticas indicadas pelo projeto de governo de FHC. Em linhas gerais a política do governo FHC teve como horizonte promover reformas fiscal e administrativa no Estado brasileiro com o fim de ajustar a economia e as políticas sociais ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização emergentes no cenário de globalização econômica e de fortalecimento das teses neoliberais de Estado mínimo. Nesse sentido, o projeto do senador Darcy Ribeiro negociado pelo “alto” por via de intervenção do poder executivo, apresentava algumas conciliações com a proposta anterior, sem deixar de assegurar as bases para uma reforma educacional que se coadunasse com os princípios econômicos e políticos daquele governo. Como lembram Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012, p 13) citando Florestan Fernandes, o projeto Darcy Ribeiro deu ao governo FHC o projeto que este não tinha.

Com relação à questão do dualismo entre educação básica e formação profissional no novo cenário dos anos de 1990, cabe lembrar que anteriormente à aprovação da LDB, foi protocolado na Câmara dos Deputados, por iniciativa do poder executivo, o Projeto de Lei que ficou conhecido como o PL 1.603/96. Este Projeto de Lei objetivava separar obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional. Conforme relatado no documento base de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio²² (BRASIL, 2010), tal projeto encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica e científica, sobretudo daqueles sujeitos e grupos integrantes da comunidade epistêmica do campo Trabalho e Educação. Em função da resistência encontrada e da iminência de aprovação da LDB a pressão governamental para a aprovação do PL 1.603 foi refreada. Entretanto, a totalidade do seu conteúdo foi contemplada pelo Decreto Federal nº 2.208, de abril de 1997, aprovado poucos meses depois da promulgação da LDB, servindo como dispositivo adicional de regulamentação da indicação da lei quanto à separação entre formação básica e formação profissional.

Assim é que a proposta de integração, conforme vinha sendo pensada em anos anteriores, sob o signo da politecnia, é interrompida pelos acontecimentos mencionados. Este debate será reacendido a partir dos anos de 2003, dentro de outra conjuntura política em que a correlação de forças no contexto do Ministério da Educação e do CNE passou a se mostrar mais favorável a uma mudança de rumos na política do ensino médio na direção indicada nos anos de 1980.

Em processo recente de revisão das diretrizes curriculares e das regulamentações oficiais para o ensino médio, no contexto do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), o discurso de integração encontrou bastante ressonância nos textos oficiais tornando-se uma espécie de “carro chefe” da política curricular brasileira para a última etapa da educação básica. Entretanto, no caso da educação profissional técnica esta questão é mais controversa, gerando embates e disputas mais complexas do que no ensino médio. Sobre esta matéria, diversas foram as iniciativas do governo federal, por meio de ações integradas entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e as sociedades educacional, científica e sindical, no sentido de construir subsídios políticos, pedagógicos e legais de regulamentação da proposta de

²² O referido documento foi elaborado a partir das contribuições diretas de Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta e Marise Nogueira Ramos, conforme informação constante no próprio documento.

integração, abrangendo ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Dentre tais ações, ressaltam-se a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04; aprovação da Lei nº 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei 9.394/96²³; da formulação de novas diretrizes curriculares para educação básica, para o ensino médio e para educação profissional e tecnológica.

Retomaremos a essa questão na próxima seção deste trabalho quando focaremos o discurso de integração no contexto político da política do ensino médio produzida entre os anos de 2003 a 2012, momento quando uma ideia de integração mais ou menos próxima ao debate dos anos de 1980 se fortalece e passa a disputar hegemonia na política curricular brasileira, articulando e negociando seus sentidos com uma série de outras demandas sociais e educacionais colocada pela conjuntura dos nossos tempos e pelos interesses dos grupos e sujeitos participantes do jogo político pela significação do currículo naquele contexto.

Por ora, procurarei caracterizar o ensino médio no contexto da LDB aprovada e promulgada com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, Lei 9.394/96, a qual definiu objetivos, finalidades e concepções que foram tomadas como pontos de partida para o estabelecimento da reforma curricular do ensino médio nos anos de 1990. Cabe lembrar que Lei 9.394/96 tem sido alvo de constante processo de alteração, conforme as tramadas que vêm se desenrolando no cenário brasileiro e das forças políticas e ideológicas que disputam suas significações no texto curricular oficial. É importante, porém, ressaltar que a caracterização que faço do ensino médio nas linhas que seguem não contemplam as alterações recentemente incorporadas pelo texto legal em função da aprovação da Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, de autoria do presidente do Michel Temer. Até porque, por um lado, isso extrapola o lapso temporal definido pela pesquisa e, por outro, por esta reforma ainda estar em andamento e aguardar desfecho no âmbito do poder legislativo federal no momento de conclusão desta tese.

Entretanto, cabe registrar que tais alterações retomam de maneira perversa o velho dualismo entre educação geral e formação específica que perpassa historicamente o ensino médio brasileiro, pois muitos avanços conquistados ao longo das décadas de 1990 e 2010 com

²³ A Lei 11.741/2008 promoveu alterações na LDB relativas ao Ensino Médio, mudando a redação de dispositivos do Artigo 36 e criando a seção IV – A, com a inserção de quatro novos artigos. Acrescentou, ainda, um novo parágrafo no Artigo 37, na seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos. Finalmente, alterou a redação de dispositivos do Capítulo III, dedicado à Educação Profissional, o qual passa a denominar-se “Da Educação Profissional e Tecnológica”. A Lei 11.741/2008, ao alterar a LDB, localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II, Da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino (BRASIL, 2010).

relação às finalidades e à organização curricular deste nível de ensino estão sendo duramente atacados pela reforma imediatista e economicista de Michel Temer. De acordo com o que prevê a MP 746/2016, o tempo de formação geral para desenvolvimento da Base Curricular Nacional Comum não poderá ultrapassar 1.200 horas, ou seja, a metade do que estava estabelecido na LDB. O restante da carga horária mínima de 2.400 horas deverá ser dedicado aos itinerários formativos que deverão compor a parte diversificada do currículo. Considerando a precariedade das escolas e a carência de professores em algumas áreas de conhecimento, este modelo somente poderá agravar a já precária formação geral dos jovens, sobretudo, daqueles que dependem da escola pública. Mais uma vez o engodo da formação profissional realizada em condições deficientes é disseminado como sinônimo de inovação pedagógica, em que se procura enfrentar o fracasso escolar da escola média com soluções baratas que estão longe de corresponder aos interesses e necessidades dos jovens brasileiros pertencentes às camadas socialmente menos favorecidas, mas beneficiam tão somente a economia do sistema de ensino, ao desresponsabilizar o poder público da oferta de educação básica de caráter amplo e da garantia de uma formação adequada dos docentes, já que com esta nova reforma a licenciatura deixa de ser condição obrigatória para a atuação docente na formação profissional. São esses e muitos outros pontos da reforma decretada pelo governo ilegítimo de Michel Temer que vêm suscitando críticas contundentes por parte da sociedade educacional, científica e sindical, os quais não terei como aprofundar no contexto desta tese, mas que cobram esforços futuros de pesquisa.

A LDB de 1996 havia consagrado o ensino médio como educação básica, procurando atribuir um sentido de complementaridade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o que já acenava a CF de 1988. Este é um aspecto positivo que pode ser conferido à LDB, no sentido da definição de uma identidade para essa etapa educacional, que pelo fato de se situar entre o ensino fundamental e a educação superior sempre foi (e continua sendo) alvo de disputas e ambiguidades como vimos discutindo no decorrer deste texto. A lei definiu que a educação básica tem como finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22).

Segundo a lei, tais finalidades deverão ser alcançadas por meio de uma organização curricular que contemple uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (art. 26, alterado pela Lei nº 12.796/13). A base comum do currículo deve ser

constituída, obrigatoriamente, pelo estudo da língua portuguesa e da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Com a aprovação da MP 746/2016, a configuração da base curricular comum aprovada pela LDB sofre relevantes alterações com repercussão nas três diferentes etapas da educação básica, especialmente no ensino médio.

O Ensino Médio com duração mínima de três anos tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (art. 35).

Tendo em vista alcançar essas finalidades, a Lei de Diretrizes e Bases propunha que o currículo e a organização pedagógica do ensino médio conferissem especial ênfase à educação tecnológica básica, à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (O caput do art. 36 da LDB foi revogado na íntegra pela MP 746/2016 e passa assumir a partir daí que o currículo do ensino médio será composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens, matemática, ciência da natureza, ciências humanas e formação profissional). Ao final desta etapa de ensino estava previsto que os egressos, além de outras competências, demonstrassem o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. E, ainda, que atendida a formação geral do educando, o ensino médio poderia preparar para o exercício de profissões técnicas (estes dispositivos, também, previstos no artigo 36 tiveram seu conteúdo revogado pela MP).

No que se refere à demanda de uma educação básica de caráter geral baseada numa concepção de educação politécnica, a LDB trouxe, naquele momento, ainda que de forma muito imprecisa a incorporação da ideia de *educação tecnológica* como condição para o estabelecimento da relação entre teoria e prática; mundo da ciência e mundo do trabalho, algo que segundo Bernardim e Silva (2014) poderia ser relacionado à ideia de politecnia,

proposta em anos anteriores, não fosse o trabalho ter assumido, no contexto das diretrizes curriculares que se sucederam à LDB, um sentido utilitário mais próximo ao de ocupação ou emprego e a formação básica um sentido de adaptação ao mundo produtivo no sentido estritamente econômico.

Outra questão bastante polêmica e que se tornou um dos principais temas dos críticos da reforma do ensino médio dos anos de 1990 foi a separação entre ensino médio e educação profissional operada pela LDB e regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, revogado pelo de n. 5.154/04. Moura (2007) diz que estes instrumentos legais significaram, nos anos de 1990, a retomada legal de um sentido puramente propedêutico de ensino médio ou, como assinalam Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626) “uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado”. Os cursos de formação profissional concomitantes ou sequenciais ao ensino médio confirmaram mais uma vez a tendência dual da educação básica brasileira.

Embora que o discurso oficial mais explícito e literal das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) formuladas em atendimento ao requerimento legal da LDB e aprovadas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apontasse para um entendimento contrário. De acordo com o que se pode ler no Parecer nº 05/98 “concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35 (LDB) aponta para a superação da dualidade do ensino médio” como condição para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais herdadas de um modelo elitista de educação que sempre “teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior”. Assim, nos termos daquelas diretrizes se afirmava que:

não há dualidade entre formação geral e preparação básica para o trabalho. Mas há uma clara prioridade de ambas em relação a estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para postos de trabalho definidos. Tais estudos devem ser realizados em cursos ou programas complementares, posteriores ou concomitantes ao ensino médio. (BRASIL, 1998, p. 42)

Portanto, na perspectiva do discurso oficial:

é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de educação básica adotada na lei. Exatamente porque a base para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio. (BRASIL, op. cit., 42)

Assim, ancoradas no princípio da flexibilidade e da autonomia consagrados pela LDB, as DCNEM de 1998 constroem argumentos ambíguos e fluídos sobre a questão da integração/separação da formação geral e da formação profissional. Primeiro assumindo que a formação básica e a preparação geral para o trabalho é uma ideia que tenta superar dicotomias e dualismos antes colocados; segundo criticando o papel das especializações no ensino médio, o que remete à estreiteza da política de profissionalização da Lei 7.692/71, por isso defende que é preciso usar “essa vantagem” (flexibilidade e autonomia) para estimular “identidades escolares mais libertas da padronização burocrática, que formulem e implementem propostas pedagógicas próprias, inclusive de articulação do ensino médio com a educação profissional” (BRASIL, 1998).

Essa polêmica, que já havia marcado a década de 1980, continuará como uma demanda nos anos de 1990. Entretanto, a resposta dada à questão pela reforma do ensino na década de 1990 vai diferir, nos seus significados, do debate encampado na década anterior. Ao mesmo tempo em que busca manter com este algumas relações de equivalência. Nesse sentido, é pertinente lembrar que a hegemonia, na concepção defendida por Laclau (1987; 2013), não se constrói sem uma relação de articulação e equivalência entre as demandas que participam da disputa hegemônica. Assim é que defendo que para hegemônizar novos sentido de integração na política curricular para o ensino médio, os sujeitos e grupos com maior poder para influenciar as decisões naquele momento estabeleceram negociações com os sentidos antes discutidos, pois estas demandas continuavam presentes na arena, se constituindo como um “exterior constitutivo do processo”.

Na perspectiva de alguns autores (RAMOS, 2011; MOURA, 2007) que se propuseram a uma análise crítica da reforma do ensino médio promovida durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), a separação referida foi estratégica no sentido de favorecer acordos entre o MEC e os organismos multilaterais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Fundo Monetário Internacional que vinham fomentando reformas educativas em vários países do mundo com base nas recomendações tiradas em convenções internacionais, como por exemplo, as da Reunião Internacional sobre a Educação no Século XXI²⁴ que estabeleceu objetivos e metas a serem alcançadas pela educação básica nos países de baixo desenvolvimento econômico no novo cenário do século XXI, como forma de adequar a educação escolar às mudanças provocadas por fatores econômicos, sociais e

²⁴ Sobre as recomendações da Unesco para a educação no século XXI ver Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI (1996).

culturais que exigiam um nova formação para um novo perfil de estudante “impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica” (BRASIL, 1999). Ou ainda, nos termos destacado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, como elemento fundamental propulsor de um novo modelo de desenvolvimento econômico emergente no novo século em que:

No alvorecer do século XXI, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico. (DELORS, 1996, p.69)

Nesse sentido Ramos (2011; p. 774) chama atenção para o fato de que pela inexistência de recursos vinculados constitucionalmente para o ensino médio o MEC implementou a reforma assistindo financeiramente os estados com recursos do contrato de empréstimo obtidos com o BID na implementação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED), cujos fins eram a expansão e a melhoria da rede escolar, da formação docente e de estudos e pesquisas que favorecessem a efetivação da reforma e a produção e publicação de orientações curriculares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) lançados em 1999 e das ações de formação docente dele decorrentes. Moura (2007) também observa a mesma atitude com relação à reforma da Educação Profissional, em que a materialização do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) também contou com recursos financeiros oriundos da mesma parceria estabelecida com o BID.

A questão da separação entre educação básica e formação profissional, resultante da ambiguidade com que a questão foi tratada na LDB e da solução dicotômica apresentada ao impasse pelo Decreto nº 2.208/97 vai ser um dos principais pontos de mobilização para uma nova reforma do ensino médio que começou a ser costurada logo no início do primeiro mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esta provavelmente foi a principal ação de mudança real nos rumos do ensino médio ocorrida no primeiro mandato do governo Lula. O marco deste debate está no processo de revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/04. Posteriormente, na continuidade do governo do Presidente Lula (2003 a 2010) e na substituição do mesmo pelo governo da Presidenta Dilma Russel (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), foi traçada uma nova reforma para o ensino médio e para a educação profissional que se encontra substanciada em novos regulamentos e numa série de ações e documentos que buscam dar novo sentido ao ensino médio, cujo principal

eixo do novo projeto é a integração, tanto no sentido da ruptura da dualidade como de ampliação do debate em torno da educação politécnica, articulando o projeto anterior com outras demandas e bases epistemológicas. Enfrentarei a discussão da reforma curricular referente ao período mencionado na próxima seção deste trabalho, pelo fato de aí se localizar os sentidos e demandas de integração que disputaram hegemonia no currículo do ensino médio até bem recentemente. Posto que, a partir de agosto de 2016 insurge no cenário político brasileiro um novo arranjo que conduziu o vice-presidente Michel Temer ao cargo de chefe máximo do poder executivo federal, por meio de uma aliança de forças políticas conservadoras, aliadas a setores econômicos e empresarias que culminou o com impeachment de Dilma Rousseff. Fato que demarca mais um grande golpe na frágil democracia brasileira e que faz desmonte do ensino médio, nos termos da reforma produzida pelo governo Lula e Dilma.

Na subseção a seguir faço uma suspensão na discussão da política curricular para tratar dos sentidos teóricos atribuídos ao significante integração no âmbito do pensamento curricular contemporâneo. Sentidos esses, que de alguma maneira foram assimilados pelos discursos de integração hegemônicos nos documentos da reforma do ensino médio nos anos de 1990. Sempre hibridizados a outras correntes da teoria educacional e pedagógica com a finalidade de criar uma sustentação epistemológica para os objetivos visados para a reforma, conforme discutidos por Lopes (2002a; 200b; 2008); Macedo (2002). Defendo, com base em Lopes e Macedo que os discursos de integração disseminados pela reforma curricular dos anos de 1990 foram construídos por mesclas de distintos discursos pedagógicos de orientação crítica e não crítica na tentativa de articular os objetivos reformistas como o de organização do currículo por competências a demandas e ideias do campo progressista, como é o caso das noções de interdisciplinaridade e contextualização, as quais encontraram grande receptividade e adesão por parte de muitos educadores, ao mesmo tempo em que defendiam uma lógica funcionalista e pragmática de educação, conforme procurarei demonstrar no prosseguimento deste texto quando passo a tratar dos significantes privilegiados nos discursos de integração no contexto da reforma curricular do ensino médio nos anos de 1990.

3.4 O DISCURSO DE INTEGRAÇÃO NA LITERATURA CURRICULAR

Como nos lembram Lopes; Macedo (2011b) toda forma de organização curricular defende em alguma medida a integração dos conteúdos curriculares, até mesmo aquelas formas mais tradicionais, centradas nas disciplinas acadêmicas de referência propõem um

certo tipo e nível de integração entre conceitos, métodos e eixos de disciplinas individuais. Não sendo a integração, portanto, expressão de concepções críticas ou progressistas de educação. A integração pode ser significada de diferentes modos no contexto de diferentes perspectivas curriculares²⁵ e assumir também sentidos diversos, inclusive quando se tenta mesclar orientações produzidas pelas diferentes vertentes de organização curricular. Lopes; Macedo (2011b, p. 123) agrupam as propostas de integração curricular em três modalidades em função dos princípios utilizados como base da integração: 1) integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; 2) integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; 3) integração via interesse dos alunos e demandas sociais e políticas mais amplas.

Na primeira vertente, a integração se realiza por meio de conceitos e de problemas comuns a grupo distinto de disciplinas individuais. É um tipo de integração que se justifica por necessidades epistemológicas de organização do conhecimento e pela possibilidade de cooperação entre as disciplinas de referência. Esse sentido de integração se faz presente em teorizações como a de Bruner, Hirst e Peters. Segundo Bruner (apud LOPES, 2008), toda disciplina tem uma estrutura particular que pode se tornar acessível a todos os alunos. Compreender a estrutura da disciplina permite ao aluno compreender a sua lógica de construção, o seu funcionamento. O currículo com base nas disciplinas de referência permite captar a matéria em estudo, compreendê-la e correlacionar fatos e conceitos de maneira significativa. No dizer de Lopes (2008, p. 71), para Bruner, a compreensão da estrutura fundamental de uma disciplina é um requisito mínimo para o uso do conhecimento, de forma a torná-lo aplicável a problemas e acontecimentos fora da escola. Isso somente pode ocorrer se o aluno for formado por um especialista na disciplina em questão, compreendendo os princípios e ideias fundamentais como exemplos de questões mais gerais.

Hirst e Peters criticam a integração curricular por acreditarem que quando se tenta integrar objetivos de métodos de diferentes campos disciplinares, essa integração se torna problemática, pois se corre o risco da perda de especificidade do conhecimento e produzir uma articulação artificial de conceitos de domínios distintos. A despeito desta crítica, Hirst e Peters, acreditam que a integração é válida quando a integração se limita a uma disciplina que reúne em si objetivos de formas de conhecimento diversas, pois permite neste caso

²⁵ Lopes; Macedo (2011b) tratam de três perspectivas curriculares que constituem o pensamento curricular contemporâneo: perspectiva instrumental, perspectiva progressivista e perspectiva crítica. Tais perspectivas apresentam diferentes definições e concepções sobre currículo e conhecimento, as quais servem de fundamentos para determinadas formas de organização do currículo escolar que foram se firmando ao longo da história do pensamento curricular contemporâneo.

desenvolver inter-relações entre conceitos e entre os objetivos de diferentes domínios disciplinares.

Na perspectiva de Lopes (2008) e de Lopes; Macedo (2011b), o sentido de integração baseada nos saberes disciplinares de referência permanece hoje na concepção de interdisciplinaridade “Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 131). Assim, a integração não visa à superação das disciplinas específicas, mas pressupõem que a integração pode religar os conhecimentos pertencentes a domínios disciplinares específicos com vista a recuperar a totalidade do conhecimento que foi perdida com excesso de especialização da ciência moderna. A fragmentação do conhecimento causada pelo aprofundamento das especializações do conhecimento científico é vista por Japiassu (apud LOPES; MACEDO, 2011b) como uma *patologia do saber* cujo remédio é a atitude interdisciplinar frente ao conhecimento, posto que a complexidade dos problemas contemporâneos exige colaboração e coordenação entre os conhecimentos das várias especialidade. O sentido conferido à integração na perspectiva da interdisciplinaridade tal como demonstrado por inúmeros autores que enfrentam o debate do tema²⁶ não propõe uma ruptura com as fronteiras disciplinares, mas visa à religação dessas fronteiras na perspectiva de uma relação enriquecedora entre os saberes científicos. A interdisciplinaridade se mostra, assim, tanto como uma necessidade do conhecimento no contexto atual como uma atitude do sujeito frente ao conhecimento.

Na segunda vertente, o princípio integrador do currículo são as competências e habilidades a serem formadas no processo educativo. Esta concepção de integração está fundamentada nos desdobramentos da matriz curricular por objetivos, formulada por Ralf Tyler e, posteriormente, aperfeiçoada por Bloom, Mager e Pofhan. A matriz curricular por objetivos, em linhas gerais, condiciona a aprendizagem aos objetivos a serem alcançados. A finalidade da educação é a de formar os sujeitos para desempenharem os comportamentos esperados pela sociedade. Nessa perspectiva, há uma estreita relação entre o currículo e os meios de produção econômica. Essa relação se estabelece, sobretudo, mediante a definição precisa dos objetivos educacionais, visando à eficiência do ensino e ao controle dos resultados.

A matriz curricular por competências, assim como a matriz por objetivos tem grande influência da psicologia comportamental e das teorias da administração científica. A noção de

²⁶ Santomé (1998); Hernandez e Ventura (1998); Zabala (2002).

competência, assim como a de objetivos comportamentais, entende os comportamentos como mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Na lógica das competências, as atividades de ensino mais complexas são desintegradas em uma série de ações mais simples que permitem o domínio de sua execução. De acordo com Lopes (2008, p. 67), ainda que uma competência expresse uma meta social mais complexa, capaz de articular saberes e valores e atitudes, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma isolada.

No ensino por competência, a organização curricular não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares em si, mas, como discute Barriga (2006, p. 18), enfatiza a importância de atender no processo de aprendizagem às exigências do contexto e as necessidades do aluno em relação ao mesmo. Mais do que uma ordem de aprendizagem é necessário identificar uma estratégia para utilizar as informações fornecidas sempre na solução de problemas ou aspectos do cotidiano. Assim, não há nenhum sentido no conteúdo escolar em si mesmo, senão naquele que é aprendido em um contexto de grande intensidade, que vem da realidade.

Barriga analisa que embora a definição de um conceito de competência seja uma tarefa complicada e de difícil aceitação, pode-se dizer que a noção de competência supõe uma combinação de três elementos: *a)* uma informação, *b)* o desenvolvimento de uma habilidade e, *c)* posta em ação em uma situação única. Para o autor, a melhor maneira de observar uma competência é a combinação desses três aspectos, o que significa que toda a competência requer o domínio de uma informação específica, enquanto que ao mesmo tempo reclama o desenvolvimento de uma habilidade ou melhor, de uma série de habilidades derivadas dos processos de informação, porém numa situação problema, isto é, numa situação real inédita, onde a competência pode ser formada (BARRIGA, 2006, p. 20, tradução nossa).

Lopes (2008) defende que na medida em que as competências constituem-se nos princípios de integração do conhecimento, há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para um conjunto de habilidades e competências. Assim, o sentido de integração na organização curricular por competências visa as aprendizagens necessárias ao desempenho das pessoas em processos de trabalho e se sustenta, fortemente, numa perspectiva instrumental de conhecimento e de currículo. Além do caráter utilitário e funcional do conhecimento, existe um excessivo controle das aprendizagens pelo processo avaliativo.

De acordo com Barriga (2006), o modelo de competências vem sendo largamente utilizado em cursos e programas de formação profissional e como instrumento para certificação de competências nos níveis técnico, médios e superior, desde meados de 1980 e a

partir dos anos de 1990 têm se generalizado em diversas reformas curriculares do mundo ocidental, momento em que se passa a exigir que a educação acompanhe as aceleradas mudanças dos meios produtivos e tecnológico, num contexto de aprofundamento da globalização econômica.

Defendo que o tema das competências se tornou parte do campo discursivo das reformas curriculares brasileiras nos anos de 1990, associado à ideia de inovação dos sistemas educativos e de melhoria do ensino. O modelo curricular das competências fomentou muitas críticas pelo caráter instrumental que confere à educação e ao currículo, uma vez que se “começa a confundir a definição de competências com o enunciado de objetivos comportamentais”, pois “a estratégia de formulação de competências compartilha com as teorias de objetivos diversos modelos de análise de tarefas” (BARRIGA, 2006, p.14).

Na terceira vertente, o princípio de integração do currículo não é nem as disciplinas acadêmicas de referência, nem as competências para o trabalho, mas os interesses dos alunos e os problemas sociais mais amplos. Lopes; Macedo (2011b, p. 125) comentam que o se entende por interesse dos alunos e vida social mais ampla se modificam em função das diferentes concepções da relação entre educação e sociedade. Por isso nessa vertente, as autoras agrupam propostas de integração que se filiam desde a perspectiva progressivista de educação até perspectivas mais críticas que visam à emancipação e a transformação social de forma mais radical.

Num viés progressivista, a base do currículo escolar é a concepção do aluno como centro do processo educativo. Os conhecimentos a serem ensinados devem estar relacionados à vida prática dos alunos e servir para solucionar os problemas por eles enfrentados nas suas experiências cotidianas. Assim o critério de seleção do currículo deixa de ser a estrutura lógica das disciplinas científicas e passa a valorizar o desejo, a curiosidade, o interesse individual de cada aluno, o que Dewey determina como a ordem psicológica do currículo. Ao considerar a criança como sujeito diferenciado do adulto, com necessidades e processos de desenvolvimentos particulares, o aprendizado escolar não deve ser uma preparação para a vida futura, mas um processo que faça sentido para a vida presente. Na concepção de Dewey, as disciplinas são um recurso para o desenvolvimento de aprendizagens e atitudes necessárias à participação social em uma sociedade democrática, por isso as disciplinas devem se estruturar a partir de questões pertinentes à vida cotidiana dos alunos.

Recorro mais uma vez a Lopes (2008, p. 76-77) quando argumenta que um ponto importante dessa modalidade de organização curricular é a distinção entre disciplina escolar e disciplina científica. Na medida em que as finalidades sociais das disciplinas escolares são

concebidas como diferentes das finalidades sociais das disciplinas de referência, os princípios integradores não são buscados no conhecimento científico, mas no próprio conhecimento escolar. Não são os princípios lógicos que fornecem a base de organização do conhecimento escolar, e sim os princípios psicológicos. Isso faz com que a integração também seja pensada com base em princípios derivados das experiências e interesses dos alunos.

As ideias progressivistas de educação têm influenciado propostas de integração na atualidade que assumem como princípios integradores do currículo os interesses dos alunos e as questões sociais mais amplas. Dentre tais propostas, situamos as formuladas pelos educadores espanhóis Hernandez e Ventura (1998) e pelos americanos Apple e Beane (1997), que de acordo com as análises de Lopes; Macedo (2011b) são variações do método de projetos desenvolvidos a partir das ideias educacionais de Dewey. Com diferenciações entre si, essas propostas conjugam princípios progressivistas, com princípios construtivistas e algumas questões da teorização crítica de educação.

3.5 INTEGRAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS DE 1990

A reforma do ensino médio colocada em ação nos de 1990 teve como principal foco o currículo. A intencionalidade da reforma, difundida nos discursos oficiais, era promover mudanças substantivas na estrutura curricular deste nível de ensino em resposta às exigências requeridas à escola no limiar de um novo milênio. Desta forma, as mudanças curriculares propostas pela reforma foram justificadas, de um lado pela necessidade do cumprimento do requerimento legal de regulamentar a base curricular nacional do ensino médio, em concordância com os princípios e as diretrizes mais gerais contidos na LDB; de outro lado pela necessidade enfrentar os problemas polêmicos enfrentados pelo ensino médio brasileiro ao longo de sua história, que na constatação dos idealizadores da reforma sempre se caracterizou pela dualidade (da oferta e dos propósitos formativos), pela seletividade e exclusão do sistema escolar da maior parte dos jovens pertencentes às camadas populares, pela insuficiência das redes públicas de ensino para atender à demanda dos jovens por educação e qualificação para o trabalho, pela baixa taxa de escolaridade²⁷ da população jovem

²⁷ No ano de 1998, segundo dados do Parecer nº 05/98, menos de 50% de toda a população brasileira entre 15 a 17 anos estava matriculada na escola, e destes, metade ainda estava no ensino fundamental. Segundo os dados da UNESCO apresentados no parecer, o Brasil apresentava à época uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina, da Europa, América do Norte e Ásia. Somente países da América Central é que apresentavam taxas inferiores a do Brasil

e pela inadequação do currículo escolar para atender às novas demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988).

Diante deste quadro, o Parecer 05/98 diz que a razão desses problemas:

fartamente conhecida e documentada, pode ser resumida muito simplesmente: num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao ensino médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional. Mas essa situação está mudando e vai mudar ainda mais significativamente nos próximos anos. (BRASIL, 1998, p. 6)

Com base nessas justificativas, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio de ações articuladas produziram vários documentos entre os anos de 1995 e 2000 que tiveram o objetivo de orientar e subsidiar os sistemas de ensino e as escolas sobre os pressupostos e princípios da reforma. Tais documentos oscilaram em natureza e função, assumindo ora um caráter normativo ora um caráter propositivo, mas sempre explicitando a mesma intenção “de produzir mudança na estrutura curricular do ensino médio” com vistas a responder às novas demandas colocadas, sobretudo, pela lógica de mercado que e pelos interesses políticos e ideológicos que disputavam sentido para o ensino médio no contexto daquela reforma. Os principais documentos oficiais que explicitaram as intenções da reforma, além da própria LDB que integra esse contexto, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), consubstanciadas no Parecer 15/98 e regulamentadas pela Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para elaborar tais documentos, como diversas vezes é ressaltado nos mesmos, foram convidados pelo MEC “professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa”, os quais atuaram como consultores especialistas, especialmente, no processo de construção dos PCNEM. Os PCNEM se traduziram na mais expressiva carta de intenções governamentais para reforma do ensino médio na década de 1990, configurando discursos que projetaram identidades pedagógicas e orientaram a produção do conhecimento oficial naquele contexto (LOPES, 2002a). Com isso, mudaram as comunidades epistêmicas com poder de influenciar os sentidos do texto político. Além de comunidades epistêmicas internacionais, como é o caso dos organismos multilaterais (BIRD, BID, FMI, CEPAL,

UNESCO), que produziram recomendações para as reformas educativas em plano global, diversas comunidades epistêmicas disciplinares com atuação em nível nacional passaram a disputar suas posições no âmbito da política oficial de currículo. Embora que para legitimar seus discursos essas comunidades tenham precisado articular seus interesses mais específicos com os princípios mais gerais orientados pelos organismos internacionais, levando a produção de discursos híbridos e permeados de ambiguidades. Acompanho o posicionamento de Lopes quando observa que as comunidades disciplinares que participaram da produção de diretrizes curriculares para o ensino médio na década de 1990 podem ser consideradas:

co-responsáveis pelo processo de recontextualização das orientações das agências internacionais e dos próprios técnicos e consultores do MEC afinados com essas orientações. Assim, orientações das agências são hibridizadas aos discursos das comunidades disciplinares, que mesclam enfoques acadêmicos e pedagógicos das áreas de ensino, muitas das quais aparentemente contraditórias com as orientações de inserção social. Configura-se assim uma ambiguidade no documento [...] fruto da necessidade de obter legitimidade junto a diferentes sujeitos sociais e contextos, dentre os quais as comunidades disciplinares possuem um poder significativo. (LOPES, 2008, p. 109)

Isso vem ao encontro mais uma vez da já referenciada afirmativa de Stephen Ball (2000) quando observa que se por um lado a agenda de um projeto global é capaz de influenciar as políticas educacionais em nível local, tal projeto só consegue se hegemonizar em negociação com outras demandas locais. Isso é patente com relação à participação das comunidades disciplinares na elaboração dos PCNEM, pois como discute Goodson (1997, p.31) “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas”. Assim, a disciplina como sistema e prática institucionalizada proporciona uma estrutura para a ação. Para Goodson, a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino, porque “a definição da disciplina escolar como discurso, retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social” (ibidem, p. 31).

A elaboração e publicação de documentos de orientação e prescrição curricular não foram, logicamente, as únicas ações do MEC atinentes à reforma, outras iniciativas como a implementação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) – Projeto Escola Jovem, de sistemas de avaliação externa de alunos como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram ações que integraram o projeto de reforma e que procuraram efetivar os seus objetivos.

Entretanto, a DCNEM se os PCNEM se constituíram na maior expressão da reforma daquele período, por conterem de forma mais explícita e estruturada, no primeiro caso, os princípios e diretrizes políticas da reforma e, no segundo, a descrição das competências a serem alcançadas pelos alunos nas disciplinas agrupadas em áreas de conhecimento, a indicação dos conhecimentos relacionados e a orientação metodológica para sua abordagem.

Esse movimento reformista no Brasil, que não abrangeu somente o ensino médio, mas a educação básica como um todo, inclusive a formação de professores, seguiu orientações políticas difundidas por reformas educativas ocorridas na mesma época em outras partes do mundo. Os documentos traziam indicativos explícitos quanto a esta influência, tal como se percebe neste excerto do Parecer nº 05/98:

O desafio de ampliar a cobertura do ensino médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares. (BRASIL, 1998, p. 12)

Não raramente os documentos estabeleciam comparações entre a educação secundária brasileira e a de outros países da Europa, América Latina e Estados Unidos da América para evidenciar as debilidades do nosso sistema de ensino e justificar as intervenções pretendidas no currículo e na organização da escola média com vistas a elevar à educação brasileira ao patamar da educação de países centrais do capitalismo, como se isso fosse uma questão que perpassasse apenas pelo plano da organização do currículo. Pois, o acesso dos jovens ao ensino médio e a qualidade de sua formação foi considerada “estratégica para competitividade econômica” do país no plano de uma política e de uma economia globalizada e em processo de reestruturação. Demanda esta que funcionava como pano de fundo para as ações do grupo político que liderava a reforma educacional naquele momento (BRASIL, 1998, p. 7). Desta forma, de acordo com o que também explicita os PCNEM, o Brasil “está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (BRASIL, 1999, p. 5).

De modo recorrente as proposições da reforma do ensino médio dos anos de 1990 afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais e em formas de organização fragmentadas e descontextualizadas não mais respondia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Por isso, face ao constante processo de mudança e modernização decorrente da revolução tecnológica e da globalização econômica, que alteram o significado do trabalho

nesta nova fase do desenvolvimento econômico, social e científico, deveria se buscar construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio. Assim “há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio”. Por isso, conforme se afirmava nos PCNEM:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (BRASIL, 1999, p. 14)

Nesse sentido, se propunha um novo tipo de organização curricular com base na definição de competências a ser desenvolvido por meio de metodologias que favorecessem a integração interdisciplinar entre os diferentes conhecimentos curriculares e a sua contextualização em situações concretas da prática cotidiana e vida social.

Sobre esta questão, as DCNEM apresentam o seguinte argumento:

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória. (BRASIL, 1998, p. 12)

As DCNEM e os PCNEM estabelecidos nos anos de 1990 foram dispositivos de prescrição curricular que advogaram a favor integração enquanto um princípio ideal de organização do currículo. Em sintonia com os modelos de reformas educativas desenvolvidas em países centrais do mundo capitalista, tomadas como exemplares para a implementação de reformas nos sistemas de ensino de países com baixo índice de desenvolvimento econômico, a reforma brasileira se constrói com base em princípios axiológicos e pedagógicos que traduzem a identificação da política curricular brasileira com as recomendações emanadas das agências internacionais. Conforme observa Ramos (2006):

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo, demonstrando, por um lado, uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade. É nesse sentido, que se recorre ao exemplo dos países de primeiro mundo para demonstrar o caminho que tem o Brasil a seguir. A formação básica para o trabalho é defendida como

necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho. (RAMOS, 2006, p. 129)

A proposta de uma educação a ser desenvolvida ao longo da vida estava fortemente relacionada à ideia de inovação daquele que chamou de o “novo ensino médio brasileiro” em oposição à ideia de um currículo enciclopédico, fragmentado, descontextualizado, desatualizado e desinteressante, responsável pelo insucesso escolar dos alunos e pela defasagem entre conhecimento escolar e demandas sociais, culturais e produtivas dos novos tempos (BRASIL, 1998).

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

Não faz parte dos meus objetivos de pesquisa discutir a reforma do ensino médio dos anos de 1990 nos seus aspectos mais amplos, primeiro porque já existe um vasto e diversificado material sobre a mesma, não somente do ponto de vista teórico-metodológico, mas também do ponto de vista temático que dispensa um investimento desta natureza. Segundo, porque as orientações legais e prescritivas do período já foram superadas por um novo corpo de orientações, fato que torna extemporânea e anacrônica uma análise deste nível de ensino no momento atual pautada naqueles preceitos. Portanto, minha intenção em retomar alguns dispositivos de orientação curricular produzidos naquele momento é tão somente caracterizar aspectos subjacentes aos discursos de integração hegemônicos no período. Isso sim é pertinente ao objetivo de compreender o processo de produção e disseminação de sentidos cambiantes e ambíguos de integração na política curricular brasileira para o ensino médio.

3.6 SIGNIFICANTES PRIVILEGIADOS NAS DCNEM E NOS PCNEM: competências, interdisciplinaridade e contextualização

A noção de competência se integra legalmente à reforma do ensino médio a partir da aprovação da Lei 9.394/96 (LDB) e toma forma com o estabelecimento das DCNEM e dos PCNEM. Nesses documentos, a noção de competência assume um papel central de organização do currículo, juntamente com os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, apresentados como princípios didático-pedagógicos complementares e indispensáveis para concretizar na prática pedagógica esta noção.

Um argumento recorrentemente utilizado nos mencionados documentos para justificar a organização do currículo com base no desenvolvimento de competências são as mudanças ocorridas no mundo produtivo e as formas de conviver do mundo contemporâneo que passam a exigir um novo perfil de pessoa humana, impossível de ser alcançado por meio de um tipo de ensino “enciclopédico e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais”. Por isso, uma das novas funções reclamadas para o ensino é o desenvolvimento da capacidade do educando de aprender ao longo da vida “com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1998, p. 27).

Nessa perspectiva, as DCNEM afirmam que:

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma **identidade autônoma**. (BRASIL, 1998, p. 28)

Para isso, o mesmo documento prossegue afirmando que a organização curricular do ensino médio deveria ser orientada por uma “visão orgânica do conhecimento afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade” (BRASIL, op. cit.). Esses argumentos estavam afinados com as recomendações das agências internacionais para a reformulação do currículo da escola básica, em especial da escola média, que tem a função de desenvolver no educando os conhecimentos, os valores e as atitudes necessárias a sua inserção no mundo do trabalho e a sua adaptação às novas configurações da vida produtiva e das formas de convivência societária em nível planetário. Especialmente as recomendações da UNESCO contidas no Relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI trazem as orientações das mudanças que devem ser operadas na escolarização e no currículo na passagem para um

novo milênio. Segundo a UNESCO, os quatro pilares da educação para o novo século se traduzem nas capacidades de aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Os discursos subjacentes a essas quatro grandes necessidades de aprendizagem foram recontextualizados pelas DCNEM na forma dos princípios axiológicos do novo ensino médio brasileiro, objetivando-se na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade. O conjunto desses princípios pressupõe a construção de competências básicas de caráter cognitivo, técnico, social e pessoal que são valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial. Dessa forma, enquanto que no modelo taylorista-fordista a especialização do saber e do fazer é a base que informa a educação escolar e a qualificação profissional, no novo paradigma pós-industrial é necessário integrar as dimensões do conhecimento, da técnica e dos valores num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana.

Autores como Barriga (2006); Ropé; Tanguy (1997) Lopes (2002); Macedo (2002) identificam que a noção de competências é uma tendência predominante das reformas curriculares operadas nos sistemas de ensino em diversos países na década de 1990 que se pautaram nos princípios difundidos pelas agências econômicas multilaterais e por governos nacionais de países membros da União Europeia, dos Estados Unidos, Canadá. Estas reformas serviram de modelo para a reforma brasileira, tal como é enfatizado pelos documentos em foco. Essa noção, embora reúna uma multiplicidade de sentidos e não permita uma definição conclusiva a seu respeito em nenhum dos contextos empregados, é uma ideia que presidiu a redefinição dos conteúdos de ensino nos sistemas escolares como “expressão dos princípios que organizam e legitimam a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares (tradicional) a um ensino definido pela produção das competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa essa produção” Ropé; Tanguy (1997, p. 20)

Vista por uma perspectiva mais crítica como a defendida por Ramos (2006), as diretrizes curriculares se baseiam numa interpretação quase apologética dos efeitos da tecnologia e da informatização sobre o trabalho e a educação, assumindo um certo determinismo tecnológico para sustentar a maioria das argumentações em defesa do modelo curricular proposto. De outra forma, a função educativa é marcada por uma perspectiva individualizante e adaptativa das pessoas às incertezas da contemporaneidade. A própria noção de cidadania é discutida como a cidadania possível “conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais” (Ramos, 2006, p. 140).

Na perspectiva defendida pela autora, a noção de competência presente nos documentos curriculares assume um viés particularista, individualista e imediatista, que

coloca para o sujeito individual a responsabilidade de desenvolver autonomamente as competências valorizadas pelo mercado cuja aquisição pode lhes garantir a empregabilidade. Ramos defende que há um deslocamento da noção de qualificação e formação humana que fundamenta a relação educação-trabalho numa perspectiva sociológica, de viés crítico, presente no projeto de ensino médio dos anos de 1980 e, em alguma medida, na própria LDB sancionada no ano de 1996 para a noção de competências compreendida como processo de adaptação e de desempenho pessoal, portanto, mais condizente com as novas configurações que o trabalho assume na nova organização dos meios produtivos e do mercado no mundo contemporâneo. Este deslocamento, logicamente, não ocorre de forma acidental, mas é coerente com o ideário de desregulamentação e de flexibilização que rege uma nova fase de desenvolvimento do capitalismo, em que a noção de empregabilidade substitui a definição de emprego e a noção de ocupação, o conceito de trabalho.

É exatamente este comprometimento com os preceitos econômicos e de mercado e com a submissão da educação ao mundo produtivo, em que a inovação se coloca como negação da tradição (ou seja, das experiências pedagógicas anteriores) que se caracteriza o antagonismo do projeto educativo da reforma dos anos de 1990 em relação ao ideal de projeto de emancipação e justiça social que caracterizava o projeto educacional dos anos de 1980. Como isso, não estou afirmando a existência de uma polaridade binária entre justiça e injustiça, dominação e emancipação entre os mesmos, pois defendo que a produção da política é algo bem mais complexo e que as articulações entre demandas e ideologias não permitem a plena universalização de sentidos puros sem a negociação desses sentidos, esse é o processo de produção de hegemonia discutido por Laclau (2013).

Nas palavras de Ramos, no cenário dos anos de 1990, a escola básica é convocada para “contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças” (Ramos, 2006, p. 135). Na linha de raciocínio da autora, nas DCNEM, as desigualdades sociais acabam sendo sublimadas em nome do direito à diferença e a trajetória educacional e profissional das pessoas é compreendida como resultado de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com seus projetos de vida pessoais, escamoteando assim as relações de classe social implicadas em tais determinações. Desta forma a autora conclui que:

a abertura dos projetos, as incertezas das trajetórias de vida, a instabilidade da vida, o desemprego, a possível desfiliação social são assimiladas como inexoráveis e

como a única realidade que a humanidade poderá enfrentar daqui para frente.
(RAMOS, 2006, p.135)

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

Esta concepção pode ser percebida na seguinte afirmativa destacada pelos PCNEM:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.

[...]

Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (BRASIL, op. cit., p. 11)

Essa direção já havia sido apontada antes pelas DCNEM quando estas destacaram que a formação básica a ser buscada no ensino médio deveria se realizar

mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, 1998, p. 27)

Para se alcançar a consecução de tais objetivos os documentos orientam que organização do currículo deveria se estruturar não mais com base nos conhecimentos propedêuticos pertencentes aos distintos campos disciplinares que tradicionalmente têm

composto o repertório de ensino da escola secundária, mas sim nas competências básicas e nas habilidades a serem desenvolvidas a partir da diversidade e da complexidade dos conhecimentos pertencentes às três grandes áreas que passariam a compor a base nacional comum curricular do ensino médio a partir do estabelecimento das DCNEM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Química, Física, Biologia e Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia & Política e Filosofia). Cada uma destas áreas passou a ser constituída pelo agrupamento de disciplinas consideradas potenciais, mas não obrigatórias para o planejamento e implementação do currículo, embora que, contraditoriamente, as competências e habilidades nos PCNEM sejam listadas com referência nas disciplinas que compõem cada área.

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

Macedo (2002) ao realizar um exame crítico dos sentidos que os discursos de competência assumem na reforma educativa dos anos de 1990, especialmente nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e para a formação de professores, com o objetivo de analisar como a utilização dessa noção responde às novas formas de organização do saber e do trabalho na sociedade contemporânea, defende que se é verdade que a noção de competências difundidas nos documentos curriculares daquele período estava moldada “por redefinições contemporâneas sobre o conhecimento e o saber, é também verdade que herdaram tradições pedagógicas modernas sobre a noção de competências” (Macedo, 2002, p. 118). Macedo argumenta que a noção de competência difundida na política curricular em tela se fundamenta em pelo menos duas tradições teóricas distintas: a francesa, estruturada na psicologia cognitivista de Jean Piaget e a norte americana, baseada na psicologia condutivista e nas concepções curriculares efficientista e instrumental.

Sobre a primeira influência a autora destaca que:

Tal noção é, em certa medida, depositária da concepção piagetiana de esquema, que, embora definido como o que há de invariante em uma ação ou operação, adapta-se por meio de pequenas operações em situações singulares. Dessa forma, o sujeito competente seria capaz de mobilizar conhecimentos de modo a acionar esquemas que atuam como ferramentas em situações concretas. Piaget considera que esses esquemas complexos automatizados formam uma espécie de inconsciente prático, com o qual o sujeito cria estratégias complexas adaptadas a situações novas. (ibidem, p. 121)

Essa filiação do discurso de competência localizada por Macedo é também pertinente à constituição do discurso de competência nas diretrizes curriculares para o ensino médio, conforme corrobora o entendimento apresentado por Ruy Berger Filho em outro documento oficial da mesma geração de reforma que procura definir de forma mais explícita o conceito de competências que subsidia a organização do currículo médio:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. As competências são “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”, operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada. (BERGER FILHO, 1999)

A compatibilidade desse sentido de competência com a lógica disciplinar que permaneceu informando o currículo do ensino médio, a despeito da centralidade colocada na noção de competência, se mostra problemática. Pois, se a competência é entendida como a capacidade de ação específica e concreta, esta foge ao limite das disciplinas científicas ou escolares (MACEDO, op. cit., p.123). Isso se traduz numa tensão entre competência e disciplinarização no interior dos documentos da reforma, essa tensão está presente, muitas vezes, num mesmo documento.

A segunda influência destacada por Macedo pertence à tradição norte americana de competência, constituída por mesclas de elementos pertencentes à psicologia condutivista, das teorias curriculares do eficientismo social, da racionalidade técnica tyleriana e da taxionomia de objetivos de Bloom. Embora que as diretrizes do ensino médio não façam referências diretas a esses domínios teóricos, pois estes são muito mais identificados com uma visão de escola e de currículo tradicional e que as diretrizes dizem pretender superar, o fato de eleger o processo produtivo como contexto privilegiado de contextualização dos conhecimentos demonstra o vínculo da noção de competências com tais perspectivas teórica. Na medida em que o princípio integrador e as finalidades educacionais se encontram

subsumidas ao processo produtivo e as competências assumem a forma de objetivos de ensino e de resultados esperados e dos produtos serem medidos, mantém-se na proposta de currículo por competência a ligação entre currículo e avaliação que caracterizava a racionalidade tyleriana de currículo que se desenvolveu com base no eficientismo de Bobbit.

Macedo observa que de forma ainda mais clara o vínculo da política curricular brasileira com a tradição americana de competência, que se fundamenta no pensamento eficientista e instrumental de currículo, pode ser percebida nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, onde se caracteriza as competências em níveis de realização, associando a cada nível comportamentos genéricos, expressos na forma de descritores de avaliação, à semelhança das taxionomias de objetivos clássicas desenvolvidas por Bloom. Este autor procurou associar os princípios básicos de currículo formulados por Tyler a um esquema de classificação de objetivos comportamentais em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

A associação entre competência e avaliação também é destacada por Ropé e Tanguy (1997, p. 21) decorrente de sua análise sobre o uso da noção de competências na reforma educacional francesa, como mostram os autores a noção de competências nos últimos anos se impôs essencialmente por meio da avaliação. Afinal,

Não se poderia desconhecer que uma pedagogia fundada nos objetivos e nas competências parece particularmente adaptada às novas exigências sociais de avaliação, prática amplamente reivindicada [...] que requer procedimentos de padronização e de técnicas fundadas na avaliação. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 20-21)

Essa questão também é discutida por Lopes (2001) que afirma que:

Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. (LOPES, 2001, p. 18)

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

Essa perspectiva também é compartilhada por Lopes (2008; 2002a; 2002b) que observa a mesma tendência de hibridização na construção dos discursos de interdisciplinaridade e contextualização, também, associados à noção de currículo por competências. Segundo Lopes essa estratégia é utilizada para compatibilizar demandas e visões diferentes acerca do currículo ocasionadas não somente pelas diferenças de perspectivas epistemologias que são mobilizadas na construção de tais discursos, mas, também, para alcançar legitimidade junto aos diferentes grupos que participam das disputas e negociações em torno do currículo e que buscam controlar os significados da política. Pois a ideia de interdisciplinaridade e contextualização por serem mais identificadas pelas comunidades educacionais pela sua filiação às teorizações progressivista e crítica de currículo são palatáveis aos professores e outros sujeitos situados em diferentes campos disciplinares, chegando mesmo a ser desejáveis como tecnologias de desenvolvimento de transposição didática do currículo.

Seguindo a linha de raciocínio desenvolvida por Macedo (2002) e por Lopes (2001; 2002b; 2002c; 2008) identifiquei que para definir a concepção de interdisciplinaridade nas DCNEM e nos PCNEM, os autores responsáveis pela elaboração dos documentos recorrem basicamente a três perspectivas teóricas distintas: ao construtivismo piagetiano, ao sociointeracionismo de Vigotsky e aos estudos sobre a História das Disciplinas Escolares de Chervel. Assim, em linhas gerais a interdisciplinaridade é compreendida como a integração entre os diferentes componentes disciplinares que constituem as áreas de conhecimento, sem, no entanto, diluir as disciplinas, mas ao contrário, defendendo a manutenção da individualidade das disciplinas enquanto conhecimentos especializados que permite compreender, prever e transformar a realidade. De outra forma, a interdisciplinaridade também é compreendida como expressão da relação entre pensamento e linguagem, sendo consideradas interdisciplinares todas as formas de linguagem trabalhadas pela escola (visual, verbal, sonora, matemática, corporal) que constituem os conhecimentos das diferentes áreas do currículo. Ainda, na perspectiva de Vigotsky, a interdisciplinaridade é relacionada à interdependência entre aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo, assim “o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dessa matéria específica” é o que o documento apresenta como uma forma de “solidariedade didática” a partir da apropriação do pensamento de Chervel (BRASIL, 1998).

Com relação à noção de contextualização, esta é apresentada como recurso para a abordagem interdisciplinar e integrada do conhecimento e ao mesmo tempo serve para

facilitar o desenvolvimento das competências requeridas ao ensino. Percebemos que na justificativa do princípio de contextualização também há recorrências ao pensamento de diferentes matrizes teóricas. Dentre as quais ao progressivismo, à noção de aprendizagem situada de Stein, ao construtivismo e ao sociointeracionismo.

Do progressivismo se traz a ideia de educar para a vida, para a participação social ativa e com base nos interesses dos alunos. Sendo que a vida, no contexto dos referidos documentos, assumi uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, visto que aí é conferida uma especial centralidade ao contexto do trabalho, em detrimento do contexto da cidadania. A noção de aprendizagem situada transposta do contexto da formação profissional indica que a contextualização do conhecimento é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade, pois os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades ao invés de adquirirem apenas informações organizadas por instrutores. O conteúdo assim é inerente ao processo de fazer. Do construtivismo e do sociointeracionismo são trazidos, dentre outros argumentos, as noções de aprendizagem significativa, de protagonismo e autonomia intelectual que o tratamento contextualizado dos conteúdos de ensino pode favorecer.

Apesar de toda a argumentação que se desenvolve em torno dos princípios integradores apresentados nas DCNEM e nos PCNEM, a estabilidade do currículo disciplinar permanece preservada, o que na visão de Lopes (2001) acaba restringindo o debate sobre os objetivos educacionais aos limites disciplinares. Essa questão pode ser explicada, além de outros motivos, pelo fato de o processo de elaboração das orientações curriculares terem seguido um processo de elaboração eminentemente disciplinar (equipes disciplinares elaborando de forma isolada os documentos). Nesse sentido, concordo mais uma vez com Macedo (2002) quando assevera que a dificuldade que os documentos expressam de articular competência e disciplina acaba propondo um tipo de organização caracterizado pela mescla desses dois modelos. Como em nenhum dos documentos a superação do modelo disciplinar é proposta, a despeito das inúmeras críticas que são feitas a este tipo de organização, esta articulação fica dependente da flexibilidade e da autonomia das escolas para organizar as suas propostas pedagógicas por meio de projetos estruturados em torno de eixos interdisciplinares ou transdisciplinares que garantam o desenvolvimento das competências e habilidades consideradas como básicas da formação geral para o trabalho, para o desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida e para a cidadania, precisam conviver lado a lado com uma lógica avaliativa que aprisiona as competências e habilidades numa listagem de descritores de desempenho estruturados com referência nas disciplinas.

Estabeleço concordância com a conclusão apresentada por Lopes de que no contexto daquela reforma:

o currículo por competências e o currículo disciplinar associados permanecem como instrumentos de controle dos saberes circulantes nas escolas. Ou seja, além de os saberes sociais serem reduzidos em função de sua adequação às comunidades das disciplinas escolares, passam a ser ainda mais reduzidos em função do atendimento à formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (LOPES, 2001, p. 18)

A política curricular brasileira para o ensino médio dos anos de 1990 colocou um foco bastante acentuado na integração curricular associada à ideia de inovação e de mudança. Da mesma maneira, nessas políticas se manteve um discurso de conciliação entre integração e disciplinarização por via de um enfoque procurou valorizar a interdisciplinaridade e a contextualização. Por meio de tais discursos conciliatórios, a integração não chegou a abalar a força da organização curricular disciplinar, tampouco, conseguiu alterar substancialmente os desenhos curriculares que perceptivelmente continuam tendo por base as disciplinas acadêmicas de referência para o processo de seleção dos saberes e conhecimentos escolares, sem contar que o processo avaliativo da educação básica também permanece estruturado numa lógica disciplinar de organização e desenvolvimento do currículo.

Na crítica que Ramos (2012) desenvolve em relação à proposta curricular difundida pelas DCNEM de 1998, cujo objetivo de ruptura com uma concepção e prática curricular tradicional não consegue se concretizar pelo fato de todo o arranjo curricular ora estabelecido convergir para o controle do currículo por meio dos processos de avaliação de desempenho centrados nas competências fortemente atreladas a conteúdos disciplinares, assim:

Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário está perspectiva agrava a dualidade. É preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. Igualmente, é preciso compreender os novos limites trazidos pela pedagogia das competências, motivo pelo qual defenderemos também a necessidade de se superá-la e de se redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conteúdos considerados gerais e específicos. (RAMOS, 2012, p. 108)

O antagonismo com a significação de integração vista pelo viés das competências para competitividade e empregabilidade e da contextualização e interdisciplinaridade como elementos meramente pedagógicos de organização do currículo serão frontalmente

confrontados pelos sujeitos e grupos críticos que retornam à cena da trama política brasileira a partir de 2003 e que se realinham no contexto de produção da política curricular para disputar outras significações para o currículo do nível médio, cujo foco no significante integração é uma das marcas mais determinantes. Isso não significa que a lógica prevalente na reforma dos anos de 1990 tenha se retirado de cena, mas, significa sim que o campo da disputa vai ser atravessado por uma multiplicidade de discursos de integração muito mais ampla. É, exatamente, essa luta hegemônica pela significação do currículo, que se desenvolve em torno das disputas por concepções e sentidos de integração, que levo para a próxima seção deste trabalho.

4 LUTA HEGEMÔNICA PELA SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA INTEGRAÇÃO COMO UM SIGNIFICANTE VAZIO

4.1 A POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003-2012 E A DISPUTA PELA INTEGRAÇÃO

Os anos 2003 a 2012 compreendem, no cenário da política nacional brasileira, o primeiro (2003-2006) e o segundo (2007-2010) mandatos do presidente Luis Inácio Lula da Silva; e o primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Esses períodos serão designados, portanto, como Governo Lula e Governo Dilma Rousseff. Longe de entender as políticas praticadas por esses governantes como expressão de projetos pessoais ou personalistas de seus titulares, compreendo os atos desses governos como expressão de projetos políticos articulados por uma multiplicidade de sujeitos e grupos, situados em diferentes esferas e contextos, que disputaram a hegemonia de suas demandas nos campos político, econômico e social no país nos últimos dezesseis anos. Disputas essas que se refletiram na produção da política educacional brasileira, de forma geral, e, de forma particular, na política do ensino médio e da educação profissional. Âmbitos em que o debate curricular esteve visceralmente atravessado pelo embate em torno de concepções de integração/desintegração entre educação básica e educação profissional e tecnológica. Este debate, sobre o que convergem vários autores (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2004; 2012; CIAVATTA, 2012; MOURA; 2007; 2012a; 2012b; RAMOS; 2004; 2007; 2011; 2012), tem como pano de fundo a histórica dualidade entre educação geral e formação específica que perpassa a construção do ensino médio ao longo de todo o século XX, as lutas pela superação da dualidade no projeto de LDB apresentado pelo Deputado Otávio Elísio nos anos de 1980 e as configurações que esta questão tomou tanto no contexto da LDB aprovada em 1996 quanto das regulamentações estabelecidas em decorrências desta lei (Pareceres CEB/CNE 15/98 e 16/98; Resoluções CEB/CNE 3/98 e 9/99, que tratam das diretrizes curriculares para o ensino médio e para educação profissional, respectivamente).

As críticas difundidas por segmentos profissionais, acadêmicos, sindicais de envergadura mais crítica, como é o caso da comunidade epistêmica Trabalho e Educação, em relação aos atos da reforma do ensino médio colocada em prática pelo Governo FHC (1994-2002) traziam como principais pontos: a contestação da lógica economicista e mercantilista

que caracterizou as regulamentações curriculares estabelecidas para o ensino médio e para a educação profissional naquele período; o foco do currículo no desenvolvimento de competências básicas para o trabalho e para a empregabilidade; e a dualidade entre educação básica e educação profissional operada pela legislação complementar à LDB, especialmente pelo Decreto 2.208/97 que teve a função de regulamentar o artigo 36 e os artigos 39 a 42 daquela lei, tornando obrigatória a separação entre educação básica e profissional.

Estas questões já vinham sendo intensamente debatidas ao longo de todo o período de reforma do ensino médio nos anos de 1990 por pesquisadores, intelectuais, entidades científicas e sindicais que de forma crítica procuravam interrogar os mecanismos e a lógica pelos quais as diretrizes estabelecidas pela reforma tentavam submeter a educação às exigências pragmáticas do mercado e à modernização e reestruturação do sistema econômico, no contexto de incertezas e transformações aceleradas colocadas pela globalização econômica. Estes mecanismos foram consensualmente identificados por grande parte dos autores que se propuseram realizar uma revisão crítica daquela reforma, conforme já mencionado em seção anterior, como elementos de conformação da educação ao projeto societário de base neoliberal sustentado na lógica do Estado mínimo, do ajuste fiscal, da modernização dos meios produtivos, da flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho e da competitividade do país no plano das relações econômicas internacionais. Marcas, aliás, imprimidas por reformas educacionais que vinham se alastrando ao redor do mundo, fomentadas e financiadas por organismos financeiros multilaterais. Embora esta questão não se trate de um simples processo de empréstimo ou de transferência de políticas globais para contextos locais, mas sim de um processo complexo de negociação que envolve disputas com setores diversos que lutam para hegemonizar suas demandas no contexto de produção da política em âmbito nacional/regional, vejo que há convergências significativas entre os discursos dos críticos da reforma no que tange à afinidade da mesma com muitos dos preceitos das reforma educativas disseminadas internacionalmente. Pois como bem observa Lopes:

ainda que as políticas curriculares nacionais estejam baseadas em princípios reguladores externos ao país, nunca são desenvolvidas como mera reprodução de diretrizes internacionais, assim como não são produzidas exclusivamente no contexto nacional, sem interferências externas. Há sempre uma tensão global-local nos processos de recontextualização, pois, ao mesmo tempo que os discursos curriculares são globalizados, são inseridos em contextos locais, a fim de se legitimarem e se desenvolverem. (LOPES, 2004, p. 196)

Considerando as questões mencionadas, os segmentos críticos, que apoiaram e se alinharam em torno do projeto societário disputado pelo Governo Lula na campanha presidencial do ano de 2002, defendiam que o ensino médio precisava ser reconstruído a partir de outra base político, filosófica e epistemológica capaz de que desafiar as orientações anteriores e recolocar o debate deste nível de ensino em termos de uma luta político-social mais ampla, que deveria contemplar a construção de um novo projeto societário definido pelos objetivos de justiça e emancipação social das classes menos favorecidas, pela democratização das oportunidades educacionais para aqueles que historicamente vinham sendo excluídos do sistema educacional, pela elevação do nível de formação científica, tecnologia e cultural da juventude, pela construção de um projeto de ensino médio de qualidade socialmente referenciada e por uma concepção de educação básica e de formação profissional de caráter unitário, omnilateral e politécnico, conforme havia sido demarcado no projeto original da LDB disputado nos de 1980.

Embora a eleição do presidente Lula tenha se dado por meio de uma ampla aliança entre diversos partidos políticos, situados tanto num campo democrático popular como num campo mais conservador, a sua chegada ao poder em 2003 representou para largos segmentos da sociedade brasileira a possibilidade concreta de promover mudanças estruturais que convergissem para a uma “mudança de rumo” do país, conforme anunciado na plataforma política do seu Programa de Governo no ano de 2002. O projeto de governo do Presidente Lula reunia um conjunto de reivindicações sociais de caráter popular e democrático, dentre as quais contam: a diminuição das desigualdades sociais e econômicas existentes no país, a implantação de um modelo de desenvolvimento alternativo que têm o social por eixo; a inclusão social dos setores historicamente marginalizados e sem voz; a extensão da cidadania a todos os brasileiros; a construção de uma nova política educacional que visava o desenvolvimento de todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o nível superior, com especial atenção para a juventude (PROGRAMA DO GOVERNO LULA, 2002).

Os elementos acima destacados do Programa de Governo do Presidente Lula são suficientes para demonstrar as possibilidades que este governo representava para a produção de uma nova política para o ensino médio que retomasse as bases do projeto de LDB apresentado pelo Deputado Otávio Elísio nos anos de 1980 e que foi esmaecendo no prosseguimento da trama política dos anos de 1990, em função da correlação de forças que favoreceu a emergência de um outro projeto de ensino médio bastante distanciado do debate que o antecedeu, conforme procurei demonstrar em seção anterior.

Foi assim, que no início do mandato do Governo Lula, ocorreu uma ampla mobilização dos segmentos sociais alinhados a uma concepção mais crítica e progressistas de educação, cuja liderança coube a determinados sujeitos ligados à comunidade epistêmica Trabalho e Educação. Essa mobilização se deu no sentido da abertura de canais que favorecessem a construção de um diálogo mais democrático e participativo com a sociedade para processar reflexões e projetar ações de enfrentamento às polêmicas que permeavam o ensino médio brasileiro naquele momento e que refletiam raízes históricas deste nível de ensino, dentre as quais se destaca a separação entre educação básica e educação profissional, fato que se colocava como um entrave para o projeto de ensino médio unitário de base geral tão acalentado por esses segmentos. Nesse sentido, a discussão se pautou na perspectiva de reunir forças para revogar o Decreto n. 2.208/97 e construir alternativas mais condizentes com os princípios de ensino médio e de educação profissional, vislumbrados pelos sujeitos e grupos desejosos de mudanças, que naquele momento ganhavam espaço na esfera estatal para disputar suas ideais, numa relação mais ou menos equilibrada com outras forças que defendiam propostas divergentes.

Na visão de Ramos:

O ano de 2003 marca o início de um novo período político no país. Ascende a presidência da República um candidato que se fez pela luta sindical. Seu projeto de governo, em grandes linhas, reunia históricas reivindicações populares. No caso da educação, além de uma agenda de mudanças, a revogação do Decreto n. 2.208/1997, pedra fundamental da reforma curricular do ensino médio na década anterior, era compromisso inviolável. (RAMOS, 2011, p. 775)

Em linhas gerais, o que se defendia é que era preciso “construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana” (RAMOS, 2004, p 40). O novo projeto deveria, portanto, superar a ideia de competência e de mercado e se definir como um projeto unitário que toma o trabalho como princípio educativo articulado às noções de ciência e cultura. Nesse sentido, a articulação entre trabalho, ciência e cultura passaria a ser o novo eixo da proposta política e curricular para a última etapa da educação básica, que deveria, na perspectiva de seus idealizadores, conjugar uma base unitária de conhecimentos geral e conhecimentos específicos que respondessem à dupla necessidade de formação básica de caráter integral e uma qualificação profissional de qualidade científica e tecnológica para grande parte dos jovens que frequentam a escola pública brasileira (FRIGOTTO, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004;

RAMOS, 2004; 2011; FROGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2007; 2012a; 2012b).

Conforme afirma Moura (2012b, p. 6), em função das enormes desigualdades socioeconômicas do país que “obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, muito antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação”, seria necessário que a partir de uma base unitária fossem contempladas as diferenças existentes por meio da Integração a uma formação profissional técnica de nível médio sem, no entanto, negligenciar que a meta a ser alcançada, a médio e longo prazos, é a unitariedade do ensino “Essa é a necessária utopia”.

Inicialmente, no âmbito da estrutura governamental parecia haver disposição para que tal projeto prosperasse. Várias foram as iniciativas tomadas para iniciar um processo de revisão da política do ensino médio que refletisse um pensamento mais coletivo e mais pertinente acerca dos problemas vivenciados pelos segmentos envolvidos com a questão no contexto da realidade brasileira. Já no início do primeiro mandato de Lula ocorreram dois seminários realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) com o objetivo de problematizar e colher contribuições para alavancar tal processo: o Seminário “Ensino Médio: construção política”²⁸ e o Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”, ambos em junho de 2003. Assim como foram convidados a compor o quadro administrativo daquela Secretaria, ou mesmo, participar como assessores do governo, intelectuais de considerável reconhecimento acadêmico e membros da comunidade epistêmica Trabalho e Educação como é o caso de Marise Nogueira Ramos²⁹, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Dante Henrique Moura, todos, pesquisadores de Universidades brasileiras com vasta militância no campo do ensino médio e da educação profissional. Por isso, justifica-se tê-los elegido para perscrutar nas suas obras discursos de integração relacionados ao contexto político analisado nesta seção de trabalho.

²⁸ Deste seminário resultou o livro “Ensino Médio: ciência cultura e trabalho” organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta e publicado pelo MEC/SEMTEC, em 2004. Esta obra é constituída de uma coletânea de textos que serviram de base para as discussões dos grupos de trabalho do seminário e focalizaram os seguintes eixos temáticos: a identidade do ensino médio, a política curricular, a formação de professores, a gestão democrática da escola e o livro didático. Os textos da coletânea são de autoria de diversos autores com amadurecida experiência e atuação política e acadêmica no campo do ensino médio, embora que os discursos não sejam de todo consensuais, mas todos os autores convergiam quanto ao desejo de mudanças nas orientações políticas do ensino médio numa direção oposta àquela prevalente na década de 1990.

²⁹ A Profa. Marise Nogueira Ramos (UERJ) assumiu a Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2003 e 2004. Posteriormente, a mesma continuou participando de comissões e grupos de no âmbito do MEC no processo de construção da política do ensino médio.

Frigotto, Ciavatta e Ramos, como partícipes do processo de construção de alternativas para a política do ensino médio e a educação profissional no âmbito daquele governo registram que:

No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas nos rumos do país, com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como a assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003. Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. (FROGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22-23)

Os pontos privilegiados no debate do ensino médio naquele momento dizia respeito, sobretudo, a questão da identidade do ensino médio e de sua relação com a educação profissional. Esta relação que havia sido dicotomizada no período anterior, por meio de um texto minimalista de LDB em que a educação profissional não foi assumida como parte integrante da educação básica, mas como uma modalidade apresentada em um capítulo à parte (Capítulo III do Título V), constituído de forma evasiva por meio de quatro artigos que posteriormente vieram ser regulamentados por legislações complementares, cuja mais importante no tocante à matéria é, sem dúvida, o Decreto 2.208/97. Este decreto se constituía no principal desafio dos defensores de um projeto de ensino médio de base unitária, articulado pelo eixo do trabalho, ciência e cultura.

O debate pela revogação do Decreto 2.208/97 culminou com a sua substituição pelo Decreto 5.154/2004. Logicamente, que o estabelecimento deste novo decreto não era o que estava no horizonte daquele grupo *a priori*, mas foi a alternativa mais plausível encontrada diante das controvérsias e disputas que permeavam a questão. Pois como enfatizam Ciavatta; Ramos (2012, p. 13) “cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações”.

No final do primeiro mandato do Governo Lula, aprovação do Decreto 5.154/2004 pode ser considerada a ação mais significativa daquele governo em relação ao objetivo de buscar superar a dualidade entre educação básica e formação profissional e prover a integração entre ambas. Entretanto, por maior esforço que tenha ocorrido no âmbito da

SEMTEC para o estabelecimento desta regulamentação como forma de “limpar o entulho” da fase anterior (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004), o alcance do Decreto não surtiu todo o efeito esperado pelos seus principais articuladores. Primeiro, porque a esta concepção de ensino médio não era consensual entre a multiplicidade de sujeitos e grupos que se confrontaram no contexto de produção dos textos políticos, inclusive entre aqueles sujeitos que comungavam do desejo de mudanças num horizonte diferente daquele até então prevalente na década de 1990, como pode ser percebido no posicionamento assumido por Lopes no texto base para o já mencionado seminário do ensino médio, ocorrido em 2003:

Muitas são as possibilidades de atuação política visando à produção de sentidos diversos daqueles estabelecidos. Não pretendo, portanto, defender que existe uma única forma – a mais correta e desejável – de produzir políticas curriculares. Tampouco essa produção é consequência de algum conhecimento privilegiado capaz de direcionar cada uma das ações. Entendo apenas ser possível apresentar alguns princípios gerais, pontos decorrentes das discussões teóricas apresentadas e de algumas conclusões mais gerais do campo do currículo. Situo, inicialmente, ser necessário superar a ideia de as políticas tem que estabelecer o controle sobre a prática, visando a fazer que os professores supostamente implementem o que as definições curriculares estabelecem. [...] Mais importante é entender o currículo como política cultural. Isso implica em pensar em questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, juventude, violência, tecnologia, trabalho, desemprego, lazer, entre tantas coisas. (LOPES, 2004, p. 201)

Segundo, porque a permanência de sujeitos e grupos que dominaram a cena política no período anterior não eliminava os conflitos e disputas movidas por interesses e demandas divergentes das novas significações disputadas para a política curricular naquele novo contexto. Esses sujeitos estavam presentes na própria estrutura do Ministério da Educação, no Conselho Nacional de Educação³⁰ (que por meio de alguns dos seus representantes mantinha relações de afinidade com os interesses de sistemas privados de educação profissional que se fizeram presentes no debate, sobretudo, o Sistema “S”)³¹, nas comunidades epistêmicas nacionais e internacionais que permaneciam influenciando a produção da política curricular e disputando suas orientações e ideias.

Isso demonstra que da luta hegemônica pela significação do currículo do ensino médio e da disputa pela fixação de sentidos para o significativo integraram uma multiplicidade de sujeitos e grupos, contribuindo para expandir a cadeia equivalencial que

³⁰ O Conselho Nacional de Educação como órgão de assessoramento ao Ministério da Educação parte de sua composição formada por representantes provenientes da sociedade civil, porém, como sugestão, já que a indicação final de cada conselheiro cabe ao Ministro da Educação. Como instância de poder, torna-se campo de disputa por hegemonia, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 20).

³¹ Este é o caso do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, proveniente do Sistema “S”.

concorreu para produção dos discursos de integração difundidos nos textos curriculares daquele período. O que para alguns autores como Frigotto (2004) pareciam interesses “irreconciliáveis”, na lógica da Teoria do Discurso, é, exatamente, esse processo articulatório que possibilita a produção de uma hegemonia.

A aprovação do decreto 5.154/2004 instigava providências no plano das regulamentações curriculares, no que respeita ao ideal de integração perseguido pelos setores mais críticos. Entretanto, ao mesmo tempo em que esse ideal parecia possível de ser alcançado, outras tramas tentavam dificultá-lo e/ou restringi-lo, a exemplo do Parecer CNE/CEB N° 39/2004 que procurou disciplinar a aplicação do Decreto nº 5.154/2004, cujo conteúdo retomou em grande parte os objetivos das regulamentações anteriores, como procurarei demonstrar mais adiante. Pela centralidade e pela significância para o debate aqui encampado relativamente ao discurso de integração, faço um recorte dos principais movimentos que traduzem os traços e os passos da política curricular produzida pelo Governo Lula e pelo Governo Dilma Rousseff, entre os anos de 2003 a 2012. Nesse recorte, procurarei focalizar o discurso de integração em três principais processos: de aprovação do Decreto 5.154/2004; de elaboração, discussão e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Sobre estes três processos é que passo a tratar adiante. Primeiramente, caracterizando o debate da integração em cada um desses momentos para, em seguida, nos próximos itens da estrutura do texto discutir as concepções de integração que subsidiaram a produção dos discursos hegemônicos nos documentos, os antagonismos que os atravessam e as flutuações de sentidos que carregam.

4.1.1 O Decreto 5.154/2004: o ponto de partida

No debate sobre a política do ensino médio que se iniciou no ano de 2003, um dos pontos mais polêmicos e controversos que emergiu nos seminários sobre o ensino médio e a educação profissional, ambos realizados pela SEMTEC naquele ano, dizia respeito à revogação do Decreto 2.208/97. Conforme relatam Frigotto; Ramos; Ciavatta (2012) três posições se evidenciaram nesse debate: uma que defendia a tese de que bastava apenas revogar o decreto e iniciar um processo de revisão da política do ensino médio e da educação profissional, visto que a LDB em vigor já contemplava as mudanças que estavam sendo propostas e, também, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significava dar continuidade ao método impositivo do governo anterior; uma segunda posição, defendia a

manutenção do decreto ou alterações mínimas no seu conteúdo; uma terceira posição, que reunia o maior número de adeptos, partilhava da ideia de revogação do Decreto 2.208/97 e da sua substituição por um novo decreto. Estes posicionamentos foram apresentados numa série de documentos³² que continham os argumentos de seus defensores e que subsidiariam a elaboração da primeira versão de minuta do Decreto 5.154/2004. Como analisam Frigotto; Ramos; Civatta (2012), os dois primeiros posicionamentos mencionados polarizaram pontos de vistas e interesses opostos ao terceiro com relação à opção de construção de um novo decreto. Entretanto, a discordância entre a primeira e a terceira era muito mais quanto à metodologia a ser adotada, pois ambas convergiam quanto aos seus desejos de mudança num sentido diferente daquele que seguiram as diretrizes curriculares dos anos de 1990.

Com objetivo de situar a polêmica nos documentos vigentes até aquele período, retomo no Quadro 2 as principais orientações que deram configuração a relação entre ensino médio e educação profissional e aos seus currículos no contexto dos anos de 1990:

Quadro 2 – Síntese das regulamentações curriculares para o ensino médio e educação profissional na década de 1990 (no que tange ao tipo de relação entre ambas)

Regulamentação	Conteúdo
Decreto nº 2.028/97	<p>Art 2 ° A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.</p> <p>Art 5 ° A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.</p> <p>Art 6 ° A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:</p> <p>I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;</p> <p>[...]</p>
Resolução CNE/CEB nº 15/98	<p>Artigo 12 Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.</p> <p>§ 1° A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum curricular como na parte diversificada.</p> <p>§ 2° O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.</p> <p>Artigo 13 Estudos concluídos no ensino médio, tanto da base nacional comum curricular quanto da parte diversificada, poderão ser</p>

³² Referências mais completas sobre estes documentos podem ser encontradas em Frigotto; Ramos; Ciavatta (2012).

	<p>aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional, em cursos realizados concomitante ou seqüencialmente, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio.</p> <p>Parágrafo único. Estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei.</p>
Resolução CNE/CEB nº 09/99	<p>Art. 3º São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3.º da LDB, mais os seguintes:</p> <p>I - independência e articulação com o ensino médio;</p> <p>II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;</p> <p>III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;</p> <p>IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;</p> <p>V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;</p> <p>VI - atualização permanente dos cursos e currículos;</p> <p>VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.</p>

Como se pode observar pelos excertos destacados dos textos legais, a relação entre ensino médio e educação profissional assumida pela reforma de 1990 era de total separação e independência. Embora se falasse que a educação profissional deveria ser desenvolvida em “articulação” com a educação básica e que não haveria “dissociação” entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, objetivamente o que se viu foi uma total desarticulação entre as mesmas. A educação profissional foi pensada como um tipo de formação separada do ensino médio, inclusive com currículo específico e matrículas separadas. A formação geral e básica para o trabalho era objetivo do ensino médio regular, que não havia rompido com a característica de ensino propedêutico tão aludido nas críticas que as DCNEM de 1998 faziam ao ensino tradicionalmente consagrado pela escola secundária em épocas anteriores, permanecendo centrado fundamentalmente em conhecimentos das ciências, da linguagem e das artes, que naquele contexto, assumiram uma configuração de áreas de conhecimentos. Ainda que se defendesse um currículo organizado pelo eixo das competências gerais básicas para a cidadania e para o trabalho, o que se viu foi a permanência das tradicionais disciplinas escolares (já me dispus a essa análise em momento anterior, portanto aqui retomo alguns aspectos apenas para situar o problema em tela). A educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Esta formação estava destinada aos egressos do ensino fundamental que poderiam cursá-la de forma concomitante com o ensino médio na mesma instituição ou em instituições diferentes, mas com matrículas independentes; ou aos concluintes do ensino médio, de forma sequencial, nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições

especializadas em educação profissional. O currículo da educação profissional de nível técnico deveria ser estruturado com base nas competências específicas para laborabilidade, conforme exigências do perfil profissional de cada curso.

Era contra esta desarticulação entre educação básica e formação profissional que os sujeitos e grupos que defendiam a revogação do Decreto 2.208/97 se antagonizavam, posto que o que estava em jogo para aquele grupo não era simplesmente a defesa da profissionalização no ensino médio, conforme tinha ocorrido na política de profissionalização compulsória da Lei 5.692/71, mas a própria concepção de formação humana e de relação entre educação e trabalho subjacente aos discursos que conseguiram, contingencialmente, se hegemonizar naqueles documentos. O que se pretendia, logicamente, não era retomar uma concepção de formação como “adestramento” a uma determinada habilidade profissional, sem os conhecimentos dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, de sua articulação com o conjunto do processo produtivo, tal como enfatizava Saviani (2003b) na sua discussão sobre politecnia.

Sustentando-se no ideário da politecnia, o que se estava buscando novamente, na defesa de Frigotto; Ramos; Ciavatta (2012, p. 36) era “romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos”. Nesse sentido, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. E ainda complementam os autores:

o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 36)

Em linhas gerais, este era o principal conteúdo do embate que se travou no processo de discussão do Decreto 5.154/2004. Este processo foi bastante polêmico e agregou uma multiplicidade de sujeitos com concepções bastante divergentes sobre o assunto. A aprovação deste decreto, naquelas circunstâncias, significava para os segmentos que empunhavam a bandeira da integração:

um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual

conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090)

As discussões envolveram uma multiplicidade de segmentos sociais de orientação progressistas e conservadora que disputaram concepções diferentes e divergentes, não somente quanto à organização e concepção curricular do ensino médio e da educação profissional, mas também quanto ao tipo de relação entre ambas. Num cenário de democracia restrita no qual se movia o Governo Lula, as forças conservadoras persistiam “no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 52). A presença de professores, sindicalistas, instituições científicas e universitárias, ONGs e instituições empresariais, agentes governamentais, conselheiros do CNE, etc. recolocou, no centro do debate do ensino médio, as demandas que antes se confrontaram no processo Constituinte e de construção da LBD. Os interesses “irreconciliáveis” que Frigotto (2004) dizia retornarem à cena naquele momento foi o que deu origem a versão final do Decreto 5.154/2004, aprovado em julho de 2004, após sucessivas mudanças na minuta do documento³³. O que Moura (2012b) diz ter sido um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.

A negociação, da qual o documento é produto, produziu um texto híbrido em que as demandas dos grupos envolvidos formam uma complexa cadeia de equivalências, onde alguns dos conteúdos dessas demandas foram se esvaziando de seus sentidos originais ao se articular com outros sentidos diferenciais. Assim se obteve um resultado contingente e precário desse processo articulatório que acabou fixando no documento sentidos ambíguos e ambivalentes de articulação entre o ensino médio e a educação profissional expressos nas ideias de integração, concomitância e sequencialidade. Conforme pode ser observado no fragmento do texto final do Decreto 5.154/2004:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

³³ Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012) relatam que durante o processo que transcorreu entre setembro de 2003 e abril de 2004 foram elaboradas sete versões do Decreto 5.154/2004.

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Moura (2012b) avalia que o sentido de integração do ensino médio aos cursos técnicos que foi possível estabelecer no Decreto nº 5.154/2004 não correspondia totalmente à perspectiva de politecnia, conforme formulada pelos seus idealizadores a partir de uma base epistemológica marxista e gramsciana, posto que a manutenção da oferta de forma concomitante e subsequente evidenciava a persistência da dualidade entre educação geral e específica. Entretanto, o fato da integração, com base nos princípios epistemológicos defendidos no campo Trabalho e Educação, ter sido incorporada como uma das formas possíveis de desenvolvimento do ensino médio significava naquele momento uma solução transitória que apontava para o direcionamento de uma educação unitária de base geral e politécnica por conter os princípios de sua construção (Art.2º, incisos III e IV). Afinal, como reflete Moura “não é fácil desconstruir todo o aparato ideológico que fez parte das reformas educacionais dos anos 1990” (2012b, p.4).

Essa parece ter sido a “meia” vitória do grupo que empunhou a bandeira da integração no sentido de construção de um projeto de ensino médio de base unitária “destinado à superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica sem, no entanto, voltar-se para a formação profissional *stricto sensu*” (MOURA, 2012b, p. 3). Vitória essa, que logo em seguida à promulgação daquele decreto, foi ameaçada pelo Parecer nº 39/2004 e pela Resolução nº 1/2005, ambos exarados pelo Conselho Nacional de Educação com a justificativa de servir de orientação para as escolas e os sistemas de ensino quanto à aplicação do estabelecido pelo Decreto 5.154/2004 e de atualizar as DCNEM e DCNEPT de 1998 e 1999, respectivamente, às disposições do mesmo. Isso ocorreu nos termos adequados à manutenção das concepções que vigoraram anteriormente.

Isso é mais uma demonstração de que a integração/desintegração no ensino médio se constituía (e constituiu) num forte elemento de disputa hegemônica na sociedade educacional brasileira. Sendo, portanto, impossível uma sutura definitiva que possibilite à

fixação de um sentido único e total para este significante, pois essa não era a configuração do jogo político que vinha se desenrolando no Brasil no contexto analisado. No entanto, essa disputa, mesmo permeada por derrotas e vitórias das demandas em pauta, permanecerá no foco dos debates curriculares da política do ensino médio nos anos posteriores. Assim, também, como os outros sentidos de integração privilegiados nos discursos hegemônicos na década de 1990, como competência, interdisciplinaridade e contextualização, permaneceram participando das disputas hegemônicas pelo currículo no prolongamento do processo de construção da política.

Frigotto; Ciavatta; Ramos num dos artigos³⁴ em que se propõem avaliar criticamente este movimento no âmbito do Governo Lula escrevem:

Como partícipes ativos, ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto n.2.208/97 e aprovação do Decreto 5.154/04, pudemos testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quanto os embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais. Com efeito, tanto o conteúdo do novo decreto, quanto, e, especialmente, à regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, pode resultar em avanços políticos pífios ou retrocessos. Como sempre, a direção que esta legislação vai assumir depende das forças em disputa na sociedade e no discernimento do que está em jogo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2012, p. 14).

Um aspecto que acredito importante a ser ressaltado no contexto do jogo político que ascendeu a partir dos anos de 2003 é o deslocamento que ocorreu de um sentido de integração mais restrito ao debate didático-pedagógico, calcado na hibridização de discursos de diferentes teorias pedagógicas e curriculares, para um sentido mais político e filosófico, que procura definir uma identidade e uma função social para o ensino médio a partir de princípios que desafiam os objetivos de submissão da educação escolar ao mundo produtivo, no sentido econômico e de mercado, e centra os objetivos do processo educativo na formação da pessoa humana e em eixos como o trabalho, em sentido ontológico, a ciência, tecnologia e cultura, cujos significados epistemológicos trataremos a seguir. Com isso não estou afirmando que o direcionamento epistemológico, político e filosófico que o discurso de integração tomou na recente política do ensino médio é a mais correta ou desejável, e, neste sentido, concordo com Lopes (2004) quando defende (em trecho citado anteriormente) que não existe uma única forma e nem a mais correta de produzir políticas curriculares e nem essa produção é

³⁴ Uma avaliação do processo de construção da política para o ensino médio no contexto do Governo Lula é realizada pelos autores partícipes de tal processo, especialmente, em dois artigos: “A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012); “A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

consequência de algum conhecimento privilegiado capaz de direcionar cada uma das ações que a escola deve implementar. Acredito sim, acompanhando a autora que seja importante entender o currículo como política cultural. Nesse sentido não se pode crer que existe um fundamento, um projeto, uma identidade ou uma essência curricular definida *a priori*, mas é preciso pensar na multiplicidade das questões políticas, sociais e culturais que atravessam a vida das pessoas e, portanto, o currículo, que podem construir significados e articular estratégias de resistência neste campo, dentre as quais reitero as já referenciadas por Lopes (2004) como as questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, juventude, violência, tecnologia, trabalho, desemprego, lazer, entre tantas outras.

Dito isso, também é pertinente reconhecer que a discussão de integração no sentido que identifico como político-filosófico levou a produção de um corpo considerável de propostas, orientações e regulamentações curriculares que em meio a antagonismos, disputas, negociações e articulações de sentidos, conquistaram espaço no texto político e nas ações governamentais. Essa tensão entre diferentes maneiras de significar a integração perpassarão o processo de produção dos textos políticos, sendo a integração uma importante marca da política educacional para o ensino médio nos anos aqui focalizados.

No Quadro 3 apresento uma relação de documentos aprovados e publicados, entre os anos de 2003 a 2012, que revelam conteúdos favoráveis a uma concepção de integração fundamentada em princípios epistemológicos marxista e gramsciana, conforme o proposto pela comunidade epistêmica Trabalho e Educação, não suprimindo mesclas com alguns discursos como os de competência, interdisciplinaridade e contextualização, cujas matrizes epistemológicas discutimos em momento anterior a esta seção:

Quadro 3 – Regulamentações favoráveis ao princípio da integração no ensino médio (2003 a 2012)

Regulamentação	Síntese do conteúdo
Decreto nº 5.154/2004	Revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e definiu novas orientações para a organização da educação profissional articulada ao ensino médio.
Decreto nº 5.478/2005*	Cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)
Decreto nº 6.302/2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Lei nº 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Parecer CNE/CP nº 11/2009	Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. O documento enfatiza que a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos
Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.
Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.
Parecer CNE/CEB nº 5/2011	Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
Resolução CNE/CEB nº 2/2012	Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
Parecer CNE/CEB nº 11/2012	Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.
Resolução CNE/CEB nº 6/2012	Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

*Em 2006, O Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, passando a ser denominado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cuja sigla continuou sendo PROEJA (MOURA 2012b).

Esse conjunto de regulamentações pode ser compreendido como um esforço dos segmentos que defendiam a articulação entre o ensino médio e a educação profissional na perspectiva da integração, preconizada nos discursos da comunidade epistêmica Trabalho e Educação, organizada por meio de uma base curricular unitária de caráter omnilateral e politécnica. Não é meu objetivo adentrar no conteúdo específico de cada uma das regulamentações citadas³⁵, retomo-as apenas para evidenciar que no contexto de produção do texto curricular o discurso de integração, a despeito da manobra de poder que favoreceu a aprovação Parecer nº 39/2004, o qual teve como relator o conselheiro Francisco Aparecido Cordão (conselheiro que, coincidentemente, já havia assumido a relatoria do Parecer nº 16/99), continuava como discurso forte e prosseguia participando das negociações em torno de uma concepção política e curricular para o ensino médio nos anos subsequentes ao ano de 2004. O fragmento do texto abaixo, retirado do Parecer nº 39/2004 expressa bem o posicionamento de Cordão quanto aos indicativos de mudanças nas orientações curriculares para o nível médio, que deveriam ocorrer em decorrência da aprovação do Decreto 5.154/2004:

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo

³⁵ Em Moura (2012) é possível encontrar uma densa e aprofundada análise de vários dos programas e ações relacionados no Quadro 3.

mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004. (BRASIL, 2004, p. 399)

A luta por sentidos de integração atravessará entre os anos de 2010 a 2012 o processo de discussão, elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Cabe aqui esclarecer que embora a educação profissional não se constitua no objeto da pesquisa, a importância que aqui atribuo à mesma diz respeito à relação desta com o ensino médio, por via do indicativo legal de integração entre formação geral e formação específica, um dos sentidos privilegiados que o significativo integração assume no contexto da política analisada. Por isso, acredito que seja importante apresentar, a título de contextualização, o movimento iniciado em 2010 que culminou com a elaboração de tais diretrizes.

4.1.2 Novas diretrizes curriculares nacionais: disputas em torno de demandas e sentidos para o currículo

O Decreto nº 5.154, aprovado no ano de 2004, cobrava do MEC (SEB; SETEC) e do CNE providências que viabilizassem uma organização do ensino médio atinente aos princípios incorporados naquela regulamentação e, portanto, que propusessem diretrizes para o currículo quanto aos objetivos e orientações que fora pauta de polêmicas e disputas no decorrer do período, especialmente, àquelas relativas ao significativo integração, dentre as quais se incluem: integração entre educação geral e educação profissional; integração por meio de uma concepção de formação humana integral; integração por meio do eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura; integração na perspectiva do trabalho como princípio educativo; integração da relação teoria-prática. Entretanto, até o ano de 2010, a única mudança que havia ocorrido era aquela operada pela Resolução nº 1/2005, que alterou os artigos 12 e 13 da Resolução nº 3 /1998, em disposição restritamente ao que o decreto estabelecia quanto à possibilidade de integrar o nível médio à formação profissional, isto é, quanto a uma alternativa de oferta do nível médio, ignorando os princípios e concepções integradoras

indicativas para o desenvolvimento do currículo. Até porque, conforme dito antes, havia quem defendesse que as diretrizes promulgadas nos anos de 1990 continuavam perfeitamente válidas e compatíveis às mudanças que tinham sido propostas.

Há que se ressaltar que no intervalo entre os anos de 2004 a 2010 poucas foram as iniciativas do MEC e do CNE no sentido de dar organicidade legal e operacional a proposta de ensino médio integrado com base nos princípios antes explicitados. Chamo atenção para isso, não por acreditar que o fato de aprovar diretrizes signifique qualquer garantia de que no contexto da prática tais orientações se efetivem, pois, nesse sentido, comungo com a visão de autores como Ball (1994); Lopes (2011); Macedo (2006) quando confrontam certas concepções dicotomizadas de política, que concebe a prática como o lugar de implementação da política e a política como capaz de ditar orientações para a prática (concepção *top down*) ou, ainda, aquelas que embora pensando a prática como um campo de contradições e resistência acabam por fortalecer a hierarquização de uma em relação à outra, pois não concebem as escolas como contextos de reinterpretação, recontextualização e negociação de sentidos da política e, ao mesmo tempo, espaços de produção, circulação e difusão de discursos que influenciam políticas educacionais. Nesse sentido, defendo muito mais uma concepção de currículo como produção cultural e discursiva em que política e prática são vistas como contextos complexos de produção de significados. Já discuti esta perspectiva em outro momento deste trabalho.

Compreendo, entretanto, que essa carência de regulamentação do princípio de integração no contexto das diretrizes curriculares para o nível médio pode ser um importante indicativo da configuração polêmica e conflituosa do campo no qual vinham se travando as disputas em torno da produção de orientações políticas para este nível, especialmente, no que tange ao ideal de integração. Embora que a emergência de algumas iniciativas, a exemplo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Decreto nº 5.840/2006; do Programa Brasil Profissionalizado, Decreto nº 6.302/2007; da elaboração do Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em dezembro de 2007; do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Parecer CNE/CP nº 11/2009, também, possam indicar que ocorreram algumas mobilizações que tentaram imprimir na política um sentido de integração mais próximo àquele que foi colocado em pauta no início do Governo Lula.

Essa disposição pode ser identificada, especialmente, no Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (citado em várias passagens da seção anterior deste trabalho) que é um texto que procura explicitar as bases epistemológicas e

metodológicas fundamentais para o projeto de ensino médio integrado, dentro dos preceitos imprimidos pelo Decreto 5.154/2004, dentre os quais se reafirma: ensino médio integrado à educação profissional, articulado pelo o eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura “como categorias indissociáveis da formação humana”. Este documento foi produzido por um grupo de trabalho constituído no ano de 2007, no âmbito da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC), sob a coordenação do Professor Dante Henrique Moura³⁶ e contou com a participação de membros como Marise Nogueira Ramos, dentre outros.

O referido Documento Base foi elaborado com o objetivo de preencher uma lacuna referente às orientações para as instituições de ensino das esferas federal e estadual no que tange aos princípios epistemológicos e às diretrizes metodológicas para a construção de um projeto político-pedagógico de ensino médio integrado à educação profissional. O documento traz, inicialmente, um panorama geral da educação profissional e do ensino médio, apresentando importantes reflexões sobre a construção histórica desta relação no sistema educacional brasileiro. Essa retomada é utilizada para demonstrar que a dualidade estrutural da escola sempre respondeu ao papel que a educação assumiu num modelo de desenvolvimento econômico dependente e excludente, característico da sociedade brasileira desde o período colonial, e, também, para justificar o novo papel que deveria ser conferido à educação no âmbito de um projeto societário que se pretende democrático e popular, calcado nos preceitos de justiça e emancipação social.

Em seguida, se propõe a orientar sobre os fundamentos, concepções e diretrizes para o projeto de ensino médio integrado, além de explicitar os princípios epistemológicos que deveriam fundamentar o currículo nessa direção. Esses princípios são assim anunciados: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; relação parte-totalidade (BRASIL, 2007). Nos termos do documento:

Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana

³⁶ O Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) participou entre os anos de 2005 a 2007 dos Grupos de Trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os Documentos Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e do Ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio. É pesquisador associado da ANPED, participante do GT 09, Trabalho e Educação, portanto, membro do grupo que identifiquei como comunidade epistêmica Trabalho e Educação.

inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40-41)

Na observação de Moura,

Se o lapso de tempo entre o decreto que sinalizava a possibilidade da integração entre o EM e a EP e o posicionamento do MEC sobre concepções e princípios que deveriam embasá-la foi de mais de três anos, no caso das DCNEPTNM esse interregno foi de seis anos. Apenas em 2010 foi retomada a discussão. (MOURA, 2012b, p. 13)

No ano de 2010, três anos após a publicação do Documento Base mencionado, teve início extenso e conflituoso movimento³⁷ que veio a dar origem às novas diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. Este movimento foi desencadeado quando veio a lume uma proposta de parecer e resolução que visava à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Esta proposta se originou na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, sob a relatoria do conselheiro Francisco Aparecido Cordão, então presidente daquela câmara e um dos seus principais idealizadores.³⁸ Foi apresentada ao CNE, no primeiro semestre de 2010, tornando-se objeto de discussão em Audiências Públicas³⁹ promovidas por este Conselho.

De acordo com o relato de Ciavatta; Ramos a proposta de Cordão para as novas diretrizes da educação profissional estava assim configurada:

A proposta do Parecer de Cordão, relativo à atualização das DCNEP, inicia-se com um histórico da educação profissional técnica de nível médio a partir da LDB de

³⁷ Este movimento é analisado de forma mais detalhada por Moura (2012b) e por Ciavatta e Ramos (2012), autores que tomo como referência para caracterizar o processo de discussão e os embates travados em torno da produção das DCNEM e das DCNEPTNM. Outros dois documentos que também tomo como referências para tratar desse movimento são os seguintes: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate – texto para discussão”, elaborado pelo GT instituído pela SETEC/MEC com a finalidade de construir um documento alternativo à proposta do Conselheiro Cordão; e a Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação resultante de uma reunião convocada pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), realizada em 23 de maio de 2011 para tratar do assunto. Este documento foi assinado por educadores representantes de várias instituições de ensino e do próprio Ministério da Educação onde os mesmos apresentam discordâncias com o projeto de parecer e resolução para as DCNEPTNM, de autoria do conselheiro Francisco Aparecido Cordão que tramitava no CNE. Assinaram o documento as seguintes instituições: IFS, IFMG, IFAC, IFRGS, IFCE, FIOCRUZ, FEEVALE, IFSC/ CONIF, Colégio Pedro II, IFF, IFCE/FDE, IFRJ, UFF, UFRGS, UFTPr, UFG, UFSM, IFRN, SEE-RS, IFG, IFES, IFAL, SECAD, SEB, IFB, SETEC/MEC, UERJ (BRASIL, 2011).

³⁸ Ver Cordão (2011).

³⁹ Ocorreram duas audiências públicas entre os meses de março e abril de 2010, sendo uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo, ambas em espaços vinculados às organizações do Sistema “S”, de onde é proveniente o conselheiro Cordão (MOURA, 2012. P.13).

1996, destacando o conjunto de regulamentações provocadas pelo decreto n. 2.208/97. Curiosamente, ressalta que essas permaneceram plenamente compatíveis com o decreto n. 5.154/2004, o que teria exigido do Conselho somente sua atualização promovida pelo Parecer CNE/CEB n. 39/2004. Nesse momento, a finalidade de um novo parecer seria principalmente explicitar orientações complementares em relação a eventuais pontos de divergência, considerando, inclusive, as alterações introduzidas pela lei n. 11.741/2008. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 21)

A proposta de parecer do conselheiro se compunha de seis partes: escolha do curso e de parcerias; otimização do ingresso nos cursos, pela avaliação diagnóstica de competências profissionais constituídas; recursos físicos, didáticos e institucionais suficientes para a oferta dos cursos; parâmetros de carga horária presencial para cursos desenvolvidos na modalidade de educação à distância, especialmente em saúde; proposta pedagógica contextualizada e avaliação do egresso como essenciais na sua constante atualização; profissionais envolvidos no processo educativo da educação profissional e tecnológica.

Esses elementos demonstram a convergência da proposta de parecer com orientações remanescentes dos anos de 1990 que Cordão insistia em reafirmar, dentre as quais a noção de competência e o seu controle por via da avaliação. Esta era a segunda vez, depois da aprovação do Decreto 5.154/2004, que o Cordão tentava uma operação para conformar à educação profissional às orientações emanadas do MEC e CNE durante o Governo FHC. Inclusive, como registram Ciavatta; Ramos (2012, p. 21), neste parecer “Afirma-se, textualmente, que os respectivos princípios balizadores e as orientações de procedimentos já se encontram claramente delineados nos documentos produzidos pelo Conselho sobre a matéria”. Desta forma, o parecer de Cordão ignorava toda uma construção que vinha ocorrendo em torno de uma proposta de educação profissional integrada ao ensino médio a partir das bases explicitadas no Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que é um documento que havia se proposto a traçar diretrizes nesse sentido, privilegiando o sentido de integração sobre as outras formas de “articulação” entre ensino médio e educação profissional (concomitante e subsequente), a partir dos princípios citados.

Ciavatta e Ramos manifestam a seguinte crítica àquele episódio:

Mais uma vez, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p)

A proposta do conselheiro Cordão causou descontentamentos e grandes polêmicas entre professores, pesquisadores e gestores de instituições de educação profissional em nível nacional que mobilizados por meio do Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) conseguiram realizar com o apoio da SETEC/MEC um seminário em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, visando ampliar e aprofundar a discussão da proposta do parecer da CEB/CNE. Neste seminário, o relator Cordão apresentou a proposta que foi procedida de debate. Como resolução do seminário foi constituído um Grupo de Trabalho (GT)⁴⁰, com ampla participação de representantes governamentais, instituições de ensino, associações científicas e sindicais com o objetivo de elaborar uma proposta alternativa àquela objeto da polêmica.

O referido GT elaborou um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate – texto para discussão” onde apresenta os seus principais pontos de discordância com a proposta de Cordão, busca recuperar a historicidade de construção da proposta de ensino médio integrado “ênfatizando os avanços conceituais alcançados nas políticas de educação profissional e tecnológica em sua integração com outros níveis e modalidades educacionais”, mais uma vez reitera os princípios e concepções constantes no Documento Base de 2007, os quais deveriam embasar a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio; indica algumas ações consideradas necessárias ao desenvolvimento das políticas públicas de educação profissional e, finalmente, discorre sobre possibilidades de organização e desenvolvimento curricular a partir de uma base unitária (GRUPO DE TRABALHO, 2010a, p. 3).

O GT teceu várias críticas à proposta de diretrizes da CEB/CNE que foram expressas na introdução do documento alternativo, dentre as quais, a mais central é aquela que questiona a “disposição, em nível nacional, de diretrizes que obriguem as instituições e redes

⁴⁰ Para compor este O GT foram convidadas quatro Secretarias do MEC: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da educação profissional e tecnológica. O GT reuniu-se durante os meses de junho a agosto³, em quatro encontros presenciais em Brasília, recebendo ainda diversas contribuições enviadas espontaneamente por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores (BRASI, 2010, p. 2).

de ensino a adotarem o modelo de organização curricular orientado para o desenvolvimento de competências profissionais”, ou seja, a centralidade da educação profissional nas competências para o trabalho e demandas do mercado e do mundo produtivo, um dos aspectos estruturantes da proposta em questão. Considerando a filiação ideológica do autor da proposta não era de se estranhar que a noção de competência, uma das mais fortes concepções do ideário educacional da reforma de 1990, ressurgisse novamente como o principal eixo articulador da educação profissional. Mais uma vez o conselheiro Cordão deixa evidente o seu comprometimento com as concepções políticas, ideologias e epistemológicas de sustentação daquele projeto. Sobre isso, trata o documento:

O conceito de competências, a partir do Decreto 2.208/97 até a proposta de DCN em questão, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. Aquilo que era entendido como o desenvolvimento de conhecimento e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, tornou-se uma noção eivada da ideologia mercantil. Nas críticas aos documentos em tela, há o entendimento de que a escola sempre desenvolveu competências. Porém, quando se coloca a questão do currículo baseado em competências de natureza comportamental, a única formação possível é a do treinamento, o que supõe a seleção de conhecimentos orientada predominantemente para o desempenho funcional. Perde-se, assim, a referência das propriedades características da escola que são a cultura e o saber científico sistematizado básico (técnico e tecnológico). (GRUPO DE TRABALHO, 2010a, p. 5)

Há por parte dos autores do documento do GT um claro antagonismo com uma maneira de pensar o currículo com referência a conteúdos que tem por base a adequação de comportamentos de forma restrita à produção material e com um modelo de formação profissional entendida como preparação para o emprego. Ao invés disso, se afirma um modelo de educação profissional não adestradora e não fragmentada tendo em vista uma formação omnilateral, fundamentada no eixo ciência, tecnologia, trabalho e cultura, como tantas outras vezes já havia sido defendido, seja nos documentos oficiais produzidos com a participação de vários dos representantes que se faziam presentes naquele GT, seja nos textos que os teóricos da comunidade epistêmica Trabalho e Educação vinham difundindo ao longo daqueles sobre uma concepção de ensino médio e educação profissional afinada com os princípios de integração na perspectiva da teoria marxista e gramsciana.

Outra razão pela qual o GT critica a “adoção de um modelo de educação básica centrado prioritariamente no desenvolvimento de competências profissionais” é pelo fato disso contrariar os princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o

pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” assegurados na CF e reafirmados na LDB.

A verdade é que a noção de competência que na década anterior havia se destacado enquanto um significante privilegiado do discurso de integração, no novo contexto, acabou se tornando o corte antagônico daquela nova concepção de integração que disputava hegemonia nos textos curriculares. Por aí já dá pra perceber a flutuação dos sentidos atribuídos ao significante integração nos processos de construção de políticas para o ensino médio, compreendidos entre os períodos nos de 1998 e 2012. Este significante tanto no primeiro quanto no segundo período de reformas se tornou uma superfície para inscrição de diferentes demandas discursivas trazidas pelos grupos que participavam do contexto produção da política e que disputavam a inclusão de suas ideias, concepções e reivindicações no texto oficial.

Embora a proposta de resolução que provocou o debate tratasse da educação profissional de nível técnico como uma modalidade separada e independente, a proposta alternativa insistia em vincular discussão ao debate do ensino médio, questão, aliás, que já havia sido incorporada à LDB (Capítulo II, Seção IV-A, Título V) por meio da Lei 11.741/2008, ao assumir a educação profissional de nível técnico como integrante da educação básica, cuja oferta poderá se dá nas formas integradas, concomitante e subsequente, mas com princípios, finalidades e orientações curriculares e metodológicas comuns para o ensino médio e para a educação profissional (GRUPO DE TRABALHO, 2010a, p. 8).

Isso concorre para mais uma crítica emitida pelo GT ao projeto da CEB. Trata-se da crítica à lógica dualista presente no mesmo, ou seja, à afirmação da separação entre educação básica e educação profissional. Esta é uma das principais questões que a política do ensino médio vinha tentando enfrentar nos últimos anos, a partir da proposição do projeto de ensino médio integrado. Uma proposta convergente com o posicionamento dos membros do GT por compreenderem que está é uma alternativa viável para uma sociedade onde os jovens e os adultos que procuram o ensino médio nas redes públicas podem vir a ter acesso a uma formação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana nos aspectos científico, tecnológico, cultural, mas também que os assegure o direito a uma formação profissional não restrita à ideia de adaptação ao mercado e de formação para o emprego.

Além das críticas já mencionadas, o documento do GT também se posiciona criticamente em relação à forma como a proposta da CEB/CNE assume as diretrizes de organismos internacionais em termos da promoção da pedagogia das competências, para atendimento às exigências do mercado, da naturalização da desregulamentação das relações

de trabalho, da modernização em contraste com o crescimento da pobreza. O que implica na aceitação do lugar conferido aos países periféricos no plano das relações internacionais. Questões, logicamente, que extrapolam o plano meramente pedagógico e curricular e se relaciona com questões de ordem política e ideológica relativas a uma maneira de compreender o social.

No seu prosseguimento, o documento reafirma os pressupostos do um projeto de educação profissional integrada ao ensino médio, admitindo a ideia, ainda que ambígua, de articulação entre educação básica e educação profissional por meio das formas de oferta concomitante e subsequente, mas com a especial valorização do princípio de integração.

O que percebo como uma potencialidade e um diferencial do documento proposto pelo GT em relação ao Documento base de 2007 é a inclusão do debate sobre diversidade dos sujeitos do ensino médio e sobre o tema da inclusão social. Há uma afirmação em relação a isso ao enfatizar que o que se busca é “a viabilização de projetos adequados à diversidade dos sujeitos da educação, com respeito a suas culturas e modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem com base nas concepções de educação inclusiva e equidade”. Assim, o documento incluiu na discussão itens que discorrem sobre a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação do campo, a questão ambiental e o atendimento de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotados.

Esses temas, até aquele momento, ainda não tinham adentrado na agenda de discussão política do ensino médio, a não ser de forma mais localizada como é o caso do PROEJA. O debate dos últimos anos vinha se polarizando entre uma visão mercadológica e economicista de educação, representada pelo ideário da pedagogia das competências e uma visão crítica, fundada na concepção de educação politécnica e omnilateral, matriz da qual derivam os princípios de integração do projeto de ensino médio integrado em pauta desde os anos de 1980.

Defendo que aqueles outros temas mencionados são trazidos para o campo de disputa de produção das diretrizes em tela em função da ampliação da participação de outros segmentos que até não tinham conseguido mobilização suficiente para disputar suas demandas no contexto da uma política curricular para este nível de ensino. Nas diretrizes de 1990, houve uma presença privilegiada de especialistas ligados às diferentes comunidades disciplinares que participaram da concepção dos PCNEM e, também, de comunidades epistêmicas internacionais como UNESCO, BID e BIRD que imprimiram nas diretrizes concepção e orientações político-pedagógicas desses organismos multilaterais. Na elaboração da proposta de diretrizes construídas a partir das contribuições do GT instituído pela SETEC há uma

ampliação muito significativa de outros sujeitos e grupos ligados a instituições públicas de ensino, representações sindicais, representações de organizações educacionais, associações científicas brasileiras. Isso trouxe para o centro do debate uma amplitude de temas, de concepções e demandas sociais como é o caso da educação de jovens e adultos, da educação indígena, da educação do campo, da inclusão de pessoas com deficiência. Sem contar que alguns desses temas fazem parte da agenda de muitos movimentos sociais que vêm lutando em instâncias como fóruns e conferências⁴¹ para conquistar espaço para as suas reivindicações no plano das políticas públicas. Acredito que os princípios de formação humana integral, cidadania e qualidade social da educação favoreceram a inserção desses temas no texto curricular. Desta forma também se ampliam as equivalências entre as demandas que participam da luta hegemônica na tentativa de reunir forças para enfrentar o outro antagônico encarnado na noção de competências e de educação para o mundo produtivo.

No item em que o documento apresenta os conceitos e as concepções norteadoras da proposta são reiterados os mesmos princípios de integradores que já haviam sido destacados no Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: indissociabilidade entre educação básica e educação profissional; formação humana integral sob o eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a relação parte-totalidade na proposta curricular.

O documento traz, ainda, uma proposta alternativa de resolução que procura sintetizar e dar organicidade legal a esta densa e ampla discussão que não reproduzi, aqui, em toda a sua extensão e complexidade, mas tentei apenas recortar aqueles aspectos mais afetos aos discursos de integração. No projeto de resolução anexo ao documento principal do GT, lê-se a seguinte tradução dos pressupostos que deveriam embasar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio ou articulada ao mesmo pelas formas concomitante e subsequente:

Art. 6o A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em todas as suas formas de oferta nos termos da Lei, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância, baseia-se nos seguintes pressupostos:
 I – Formação integral do educando;
 II – Trabalho como princípio educativo;
 III – Indissociabilidade entre formação geral e educação profissional;
 IV – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

⁴¹ Conferência Internacional de Educação de Adultos (COMFITEA); Conferência Nacional de Educação (CONAE); Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB); FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, dentre outros movimentos nacionais e internacionais que congregam lutas educacionais pela democracia, cidadania e pela garantia de direitos de diferentes grupos sociais minoritários.

- V – Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- VI – Integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico;
- VII – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VIII – Articulação com o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem;
- IX – Reconhecimento das diversidades dos sujeitos, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

A partir dos nove incisos do Art. 6º do texto propositivo para a resolução percebe-se uma clara valorização da ideia de integração expressas, especialmente, em pressupostos como: trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre formação geral e educação profissional; indissociabilidade entre educação e prática social; integração do currículo pelo eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Disso se depreende os sentidos privilegiados que o significante integração assume no contexto desta proposta, os quais serão tratados no prosseguimento deste trabalho.

O documento produzido pelo GT foi encaminhado ao CNE à título de contribuição da sociedade ao processo de elaboração das DCNEPTNM. A partir daí, relata Moura “desencadeou-se um árduo embate político incluindo, pelo menos, os autores do documento alternativo (a ANPed por meio do GT 09 e 18)⁴², o MEC/SETEC e o CNE, especialmente com o relator da matéria”. Várias foram as alterações que Cordão fez no projeto original no sentido de conjugar aspectos do documento proposto pelo GT com a proposta anterior. É Moura, ainda, que revela que foram realizadas em torno de sete alterações no texto feitas pelo conselheiro Cordão “À medida que essas versões vinham a público e se constatava que as mudanças eram apenas superficiais, renovavam-se as análises críticas e o CNE respondia com uma nova versão, sempre com a mesma essência do texto original” (MOURA, 2012b, p. 17).

De forma geral, o texto de relatoria do conselheiro Cordão incorpora muitas mesclas do documento do GT, sem, no entanto, perder o foco primordial da proposta original que é a centralidade na noção de competências, a prioridade na ideia de articulação via concomitância e subsequência, em detrimento da integração. Elementos que revelam a oposição com os princípios de formação humana integral, omnilateral e politécnica e do rompimento com dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica.

⁴² O GT 08 da ANPED agrega pesquisadores do campo Educação de Jovens e Adultos

Na verdade, ao tentar articular as concepções e os princípios defendidos pelo GT com aqueles que o projeto inicial já trazia, o relator constrói um texto híbrido em que ao mesmo tempo pauta a educação pelos preceitos do mercado e das competências para o trabalho, procura inserir de maneira deformada algumas demandas do GT, sobretudo, aquelas que foram apresentadas como os princípios norteadores do currículo integrado. Aumenta, assim, as incoerências quando tenta mesclar princípios pertencentes a domínios teóricos díspares que não conciliam finalidades nem concepções, aliás, uma operação já bem conhecida nas diretrizes de 1990, sobretudo, na produção dos discursos de integração.

Percebe-se que na resolução homologada há várias tentativas de articulação de sentidos para hegemonizar a concepção predominante no projeto da CEB. Isso pode ser destacado em vários itens relativos aos princípios integradores do currículo como é o caso da definição da forma de oferta “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica” (art. 3º). Essa operação prossegue nos incisos do artigo 6º da resolução homologada quando fala da relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; do trabalho assumido como princípio educativo integrado à ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; a articulação da educação básica com a educação profissional e tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; a formação integral e a integração entre educação básica de caráter geral e a formação específica na perspectiva da politecnia. De acordo com os itens destacados, percebo o que o eixo integrador se deslocou para as competências, conhecimentos e técnicas específicos para o desempenho profissional, ou seja, há uma negação quase que total da perspectiva de integração sugerida no documento do GT. As ambiguidades, as mesclas e as tentativas de construir equivalências podem ser observadas em várias passagens, maquiando a proposta para torná-la mais aprimorada e para que refletisse de alguma maneira que houve por parte do CNE abertura para o diálogo com a sociedade. Por outro lado, o documento incorporou importantes contribuições sobre a discussão da diversidade dos atores sociais alvo da educação profissional. As ideias de contextualização e interdisciplinaridade são apresentadas bem aos moldes dos anos de 1990, mais como método do que propriamente como princípio.

De forma geral, Moura (2012b, p. 18) avalia que:

Sobre a versão aprovada e que se constituiu no Parecer CNE/CEB n. 11/2012, há que se reconhecer que houve avanços em relação à proposta inicial. Entretanto, a essência da matriz conceptual que fundamenta o documento original não foi alterada.

Este não foi o mesmo posicionamento dos educadores, pesquisadores e sindicalistas que assinaram a “Carta de encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação” em reação ao Parecer nº 12/2011, aprovado pelo CNE. As discordâncias desse grupo com relação ao texto apresentado se manifestem função da compreensão de que o mencionado parecer “expressa uma concepção restrita de educação profissional e de sua relação com o ensino médio”. Essas discordâncias em relação ao documento foram assim enumeradas:

- a) Diverge dos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas recentemente, pelo CNE.
- b) Fortalece a separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo decreto 2.208/97 já revogado.
- c) Não incorpora os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo decreto n. 5.154/04.
- d) Enfatiza a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana.
- e) Baseia-se no currículo centrado na pedagogia das competências.
- f) Aponta para uma organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, implicando a precarização da formação.

Nesse sentido, a solicitação que o grupo faz ao conselheiro Francisco Aparecido Cordão por meio da Carta é para que o mesmo possa, com base nos argumentos apresentados:

- 1) retirar da pauta do CNE a proposta de parecer e de resolução em trâmite por ser contraditória com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e com os documentos produzidos pelo MEC desde 2003;
- 2) atuar nesse processo visando garantir a coerência e unicidade entre as diretrizes da educação profissional técnica de nível médio, a serem votadas, e as diretrizes do ensino médio, já aprovadas;
- 3) reafirmar o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate.

Com relação às regulamentações para ensino médio, o processo de elaboração das DCNEM foi iniciado como desdobramento das contribuições às DCNEPTNM apresentadas pelo GT que havia se constituído com o apoio da SETEC. Estas diretrizes foram aprovadas em maio de 2011, mas homologadas somente em setembro de 2012. Parte significativa do GT que elaborou a proposta de parecer e resolução para as DCNEPTNM participou da elaboração das DCNEM. No decorrer do trabalho do GT houve a decisão dos participantes, com anuência

e apoio do MEC, de elaborar um aporte ao ensino médio. Inicialmente a ideia defendida era de que se deveria ter um parecer único, já que o que se defendia era uma formação de base unitária na perspectiva da formação humana integral tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional de nível técnico.

Na Carta encaminhada ao presidente da CEB/CNE se lê um relato mais preciso desse movimento:

Posteriormente, iniciou-se o movimento relativo às diretrizes para o ensino médio. Novamente integrantes do mesmo grupo, durante a 33ª Reunião da ANPEd, em Caxambu, MG, juntamente com a Secretária de Educação Básica do MEC, mobilizaram-se e produziram um novo documento (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Proposta de Debate ao Parecer), cujo conteúdo é convergente com o primeiro documento (Diretrizes para a EP Técnica de Nível Médio). Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o ensino médio e outra para a educação profissional técnica de nível médio). (CARTA À CEB/CNE, 2011).

Esta proposta não foi aceita por divergências no âmbito do CNE. O GT encaminhou o texto produzido para o ensino médio a partir da matriz de discussão das DCNEPTNM ao CNE para o qual foi designado como relator o conselheiro José Fernandes de Lima. Por esse motivo a proposta guarda uma semelhança muito grande com o texto para as diretrizes da educação profissional, conservando a mesma estrutura e concepção na maior parte do documento. Ao fazer o cotejamento entre os dois textos a única alteração que percebi é no item organização e desenvolvimento curricular no que respeita, especificamente, aos cursos de formação profissional que incluía: estágio curricular, organização por eixo tecnológico, organização dos cursos à distância, reconhecimento de saberes e a certificação profissional.

Focalizarei o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – proposta de debate ao parecer”, de autoria do mesmo GT que elaborou a proposta alternativa de Parecer às DCNEPTNM, mais adiante, quando passo a tratar dos sentidos de integração hegemonizados nas DCNEM. Por ora, o que vejo como relevante a ser ressaltado é o fato da tramitação deste processo no CNE não ter levantado a mesma polêmica que o anterior. O parecer do conselheiro José Fernandes de Lima incorporou boa parte da contribuição do documento elaborado pelo GT, tentando articular o seu conteúdo com outras demandas em pauta, conforme mostrarei a seguir. As DCNEM foram aprovadas pelo Parecer nº 05/2011 e a pela resolução, Resolução CEB/C NE nº 2/2012, homologada em janeiro de

2012, portanto, sete meses antes das DCNEPTNM, Resolução CEB/CNE nº 6/2012, apesar de as duas diretrizes terem sido aprovadas quase que simultaneamente.

O recorte do texto da Resolução CEB/CNE nº 2/2012 transcrito a seguir, demonstra que as concepções e os princípios norteadores do projeto de ensino médio integrado, que vinham sendo disputados, desde o ano de 2003, pela comunidade epistêmica Trabalho e Educação no âmbito do MEC e que havia encontrado ressonância no documento do GT instituído com a finalidade de construir subsídios à proposta das DCNEM, conseguiram hegemonia no texto daquelas diretrizes:

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

I - formação integral do estudante;

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

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

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

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

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

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

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012)

A seguir passo à discussão de aspectos relevantes a serem considerados nas DCNEM aprovadas, os quais refletem o processo de negociação entre as concepções disputadas pelos representantes do GT e as demandas colocadas pelo CNE. Embora as diretrizes tenham se originado do texto proposto pelo GT, muitas passagens do texto homologado indicam pontos de antagonismos e tentativas de negociações entre ideias divergentes e contraditórias. Com base em Ball (1994) já defendi que o texto político, por ser

produto da influência de múltiplos sujeitos, não possui sentidos homogêneos e fixos, pois a sua formulação envolve negociações que contribuem para a produção de sentidos instáveis. Tais negociações não geram consensos, mas articulações sempre precárias e contingentes (LACLAU, 2013).

4.2 NOVAS DCNEM: entre tensões e ambivalências

As DCNEM homologadas em 2012 refletem as negociações ocorridas entre a proposta de diretrizes formuladas pelo GT⁴³ constituído por representantes de comunidades científicas e por técnicos da SEB e SETEC/MEC e a comissão da CEB/CNE responsável pelo processo⁴⁴. No texto final do Parecer que consubstancia as novas diretrizes é possível perceber as mesclas decorrentes das articulações entre concepções, objetivos e demandas colocadas em pauta pelos sujeitos e grupos atuantes no contexto de produção do texto. Ainda que o debate sobre as DCNEM tenha transcorrido de forma menos polêmica do que o das DCNEPTNM, isso não significa que a primeira seja resultado de consensos. Pois, o Parecer aprovado acolhe várias tensões e ambivalências que perpassam os sentidos de ensino médio que tenta produzir.

O texto de autoria do GT inicia fazendo fortes críticas à lógica economicista e mercadológica prevalente na política do ensino médio no Brasil e contestando o foco colocado no mercado e no desenvolvimento econômico como parâmetro principal do projeto educacional para a juventude (juventudes) brasileira. A manutenção da centralidade nas competências para o trabalho enquanto eixo articulador do currículo, a exemplo do que havia se configurado nas DCNEM de 1990, é vista como uma negação dos avanços conceituais e legais que o ensino médio vem alcançando nos últimos anos. O GT defende que uma nova política para o ensino médio deve ter como principal referência os sujeitos deste nível de ensino, seus projetos e expectativas de vida. Deve ser pela autonomia, pela inclusão social e

⁴³ O GT constituído pelo MEC para fins de revisão das DCNEM foi composto por especialistas ligados a ANPED e por técnicos da SEB e SETEC/MEC. Vários dos integrantes do grupo participaram da elaboração do documento propositivo das DCNEPTNM. As contribuições do grupo constam no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer” (GRUPO DE TRABALHO, 2010b) submetidas à discussão em diversas instâncias, dentre as quais: no Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, em audiências públicas realizadas pelo CNE, no Conselho Nacional de Secretário da Educação (CONSED).

⁴⁴ A comissão da CEB/CNE responsável pelo Parecer nº 5/2011 foi formada pelos seguintes conselheiros: Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento.

pelo respeito à diversidade cultural e às especificidades de aprendizagem dos mesmos. Esses parâmetros são claramente anunciados no documento do GT, conforme pode se lê a seguir:

As atuais políticas educacionais pautam-se na consideração e valorização da diversidade e na compreensão do papel da educação na construção da autonomia dos indivíduos e do povo brasileiro e de sua inclusão em condições sociais e econômicas mais elevadas. Busca-se a viabilização de projetos adequados à diversidade dos sujeitos da educação, com respeito a suas culturas e modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade. (GRUPO DE TRABALHO, 2011b, p. 24)

Entretanto, no cotejamento dos dois textos, percebo, logo na introdução do relatório da comissão responsável pelo Parecer, que as justificativas para o estabelecimento de novas diretrizes para o ensino médio acabam por pautar algumas bases contrárias àquelas indicadas pelo GT. Dados a respeito do positivo crescimento econômico do Brasil nos últimos anos são destacados com a intenção de evidenciar que dentre as “novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no país, a educação, sem dúvida, está no centro da questão” (BRASIL, 2011). Sobre este tema, trata o Parecer:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. (BRASIL, 2011, p. 1)

Contraditoriamente, o mesmo texto também expressa a preocupação de que o nível médio não se restrinja a formação para o mercado ou para o trabalho, mas que possa ir além, visando atingir a plena cidadania, por isso, é preciso:

oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2011, p. 1)

Posto que:

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. (BRASIL, 2011, p. 2)

Nesse sentido, existe uma tentativa de articulação entre uma concepção de educação para a performatividade profissional dos estudantes e uma concepção de formação integral mais próxima àquela idealizada pelos autores da proposta alternativa que deu base às diretrizes. Mesmo incorporando aspectos da segunda concepção, defendo que há no Parecer certa disposição para compreender o princípio de formação integral como uma das condições para a conquista da performatividade, de maneira que os sujeitos possam se preparar melhor para atuar nos contextos e relações competitivas de trabalho e de produção do mundo contemporâneo. Neste caso, a ideia de formação se submete a de “desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) e funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção [...] significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização”, (BALL, 2001, 109).

Mais uma vez se coloca a questão, tal como nas DCNEM anteriores, de que as estruturas, os conteúdos e as condições do ensino médio estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da cidadania quanto do mundo do trabalho. Daí a necessidade de se operar mudanças que possam vir a garantir a qualidade da educação ofertada aos jovens de forma a alcançar o duplo objetivo de formar para a cidadania e para a performatividade. Assim, se procura justificar que a elaboração de novas diretrizes se faz necessária em virtude:

das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p. 2)

Para se alcançar uma formação que contemple os objetivos mencionados, as diretrizes reconhecem que não é bastante reorganizar o currículo e formular diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, mas isso deve implicar, também, na melhoria das condições materiais, financeiras e de infraestrutura, assim como, do nível de formação dos docentes atuantes nas escolas e redes públicas de ensino. Faz-se necessário, ainda, ampliar a cobertura deste nível de ensino em âmbito nacional, sobretudo, nas regiões mais pobres com vistas a aumentar o nível de escolaridade da juventude brasileira, como meio para saldar a imensa dívida social com esta população. É destacado no documento que em torno de 50% dos jovens brasileiros ainda não concluíram o ensino médio, apesar de a universalização desta etapa já ter sido pautada por outras iniciativas legais como a Emenda

Constitucional nº 59, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outras.

Desta forma, o documento afirma que a situação atual do ensino médio no Brasil exige:

problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. (BRASIL, 2011, p. 9)

Por isso, se diz que face às exigências do mundo contemporâneo e das condições da sociedade brasileira a escola precisa ser reinventada, para ser capaz de gerar sujeitos inventivos, participativos e cooperativos para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. De outra forma, se defende que esta construção deve se pautar pela qualidade social da educação que se define nas referidas diretrizes como garantia do acesso, permanência e sucesso de todos na escola, como direito à participação democrática e como busca de superação das desigualdades e injustiças sociais. Uma educação de qualidade deve ser, antes de tudo relevante, pertinente e equitativa, no sentido de que:

A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. (BRASIL, 2011, p. 8)

Quanto aos pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social, conforme destacado anteriormente, o Parecer reitera os princípios fundantes do ensino médio, na ótica do GT, dentre os quais destaco aqueles mais afetos à discussão da integração: Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade como possibilidade metodológica de organização integrada dos conteúdos de ensino. Com relação a este último, acaba se reafirmando os princípios integradores das DCNEM de 1990, sem que isso signifique qualquer mudança mais

substancial no processo de seleção e organização do currículo ou abalo na lógica disciplinar de organização dos conhecimentos.

No que tange à significação dos princípios integradores do currículo no âmbito das DCNEM, esta é a questão que passo a tratar daqui pra frente, em que busco apreender os embates, disputas e articulações que perpassam a luta pela fixação de sentidos e os deslizamentos, ambiguidades e flutuações nos discursos hegemônicos.

4.3 SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO HEGEMONIZADOS NAS NOVAS DCNEM

Os princípios de integração incluídos pelas novas DCNEM homologadas em 2012, conforme dito antes, procuram retomar o ideário de educação omnilateral, unitária e politécnica pautado no primeiro projeto da LDB, em 1989. Assim, a disputa por um novo sentido de integração no projeto curricular para o ensino médio em período mais recente tendeu a se distanciar de uma base teórica informada pela psicologia condutivista e cognitivista, pelas teorias curriculares de domínio efficientista e técnico-instrumental mescladas a discursos pedagógicos progressivistas e críticos, predominantes nos discursos de integração dos anos de 1990.

O novo discurso de integração que disputou hegemonia nos textos curriculares do ensino médio se estrutura numa base teórica político-sociológica, informada pelas teorias marxista e gramsciana, sobretudo, no que toca o pensamento de Marx, Engels e Gramsci sobre o papel da educação numa formação social capitalista, cindida pela divisão de classes, pela divisão social e técnica do trabalho, pela oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre trabalho criativo e trabalho assalariado, assim como pelo novo papel que tais autores conferem à educação na utopia de um projeto revolucionário de emancipação e libertação da classe trabalhadora, o qual tem como horizonte a superação do capitalismo pelo socialismo, o protagonismo da classe trabalhadora na construção da justiça e igualdade social se alcançar uma nova sociedade sem classes.

É com base nas ideias desses autores, assim como pela interpretação e tradução dos seus discursos teóricos por autores brasileiros (FIGOTTO; CIAVATTA, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; RAMOS, 2004; 2007; 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2007; 2012a), que buscam atualizar seus escritos no contexto da sociedade brasileira contemporânea, especialmente, no que tange à relação entre trabalho, educação, conhecimento, ciência e cultura que serão propostos os princípios que dão sustentação aos discursos de integração que conseguiram se fixar de forma incompleta,

precária e contingente por meio de deslizamentos e ambiguidades de sentidos nas DCNEM. Na busca de compreender os sentidos e as demandas que formam a cadeia discursiva da integração no período delimitado passo a uma breve caracterização das bases teóricas que informam tais discursos, para em seguida alcançar os sentidos conferidos à integração por membro da comunidade epistêmica trabalho educação e aqueles hegemônicos nas DCNEM. A dinâmica desse processo é marcada pelas relações de equivalência e diferença que caracterizam a prática articulatória que permite a produção da hegemonia discursiva, nos termos que constituem a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, a qual procurei caracterizar no início deste trabalho para explicitar a ótica que guiaria o meu olhar na busca da compreensão dos sentidos que discurso de integração vêm articulando no processo de produção da política curricular para o ensino médio.

4.3.1 Bases teóricas dos sentidos disputados

As ideais de integração presentes no projeto do ensino médio integrado, tal como formulados por segmentos críticos ligados a comunidades científicas e educacionais que exerceram certo protagonismo na formulação dos textos curriculares do período em tela, a exemplo da comunidade epistêmica Trabalho e Educação, mobilizam três noções primordiais da teoria marxista e gramsciana: a concepção de educação omnilateral e politécnica, de escola unitária e de trabalho como princípio educativo.

Em registros marxistas, a escola burguesa sob o domínio do capitalismo desenvolve uma formação unilateral, baseada na divisão social do trabalho, na alienação do trabalhador dos processos de concepção e controle do seu trabalho e na dicotomia entre teoria e prática. Cabe à classe dominante, enquanto detentora do capital econômico e dos meios de produção, o privilégio de acesso aos conhecimentos científicos e ao conjunto de técnicas empregadas no processo produtivo. Por meio da reprodução do trabalho alienado, o processo educativo separa trabalho intelectual de trabalho manual, trabalho simples de trabalho complexo. Desta maneira, a escola concorre para a reificação das relações de dominação e de exploração e para a reprodução da divisão social do trabalho que se estende para os diversos âmbitos da vida social e política.

Em direção oposta, Marx e Engels (1982) pensam a educação da classe trabalhadora como uma prática social ampla e transformadora que compreende as dimensões intelectual, física e tecnológica, portanto, uma educação que pretende formar o ser humano na sua integralidade. Para Marx, um projeto de emancipação social para a classe trabalhadora

deve contemplar uma escola que proporcione a todos os trabalhadores conhecimento dos “princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos” (MARX; ENGELS, 2011, p. 85). Esta concepção de educação foi denominada por autores de base marxista como uma educação omnilateral, o que é oposto da educação unilateral.

A concepção de educação omnilateral depreendida do projeto marxista foi incorporada pela teoria crítica sob a denominação de educação politécnica ou tecnológica, em função das referências que o próprio Marx faz às experiências das escolas politécnicas “de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção” (MARX, ENGELS, 2011, p. 98). A discussão da politecnia, de acordo com o que afirmei noutra parte deste trabalho, foi introduzida no Brasil por Saviani (2003a) no contexto de disputa por novos sentidos e finalidades para o ensino médio no projeto de LBD dos anos de 1990. Essa é uma concepção já desenvolvida e que não retomarei neste momento, recupero apenas em linhas gerais o sentido que Saviani (2003b, p. 140) atribui à politecnia como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Um princípio educativo que se coloca contrário à ideia de profissionalização que o autor procurava desafiar “em que a profissionalização é entendida como adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. Era com base nesses argumentos tomados emprestados da teoria marxista que o autor propunha a superação da dicotomia entre educação básica e educação profissional, resgatando o princípio da formação humana em sua integralidade.

Em Gramsci (1982), a ideia de educação omnilateral e politécnica ganha uma nova dimensão a partir dos estudos do autor italiano sobre a cultura, os intelectuais e a escola. A concepção de escola unitária que o autor desenvolve em oposição à escola humanista tradicional converge com a crítica marxista sobre o papel da educação na sociedade de classes, entretanto, o autor italiano retoma a questão a partir de um exame mais aprofundado sobre o papel da cultura na formação dos intelectuais orgânicos das classes aristocráticas. Gramsci, aprofunda uma discussão pouco trabalhada por Marx relativamente à dimensão cultural e ideológica da hegemonia capitalista, em que a escola enquanto parte da superestrutura assume um papel central na reprodução das relações de poder que se estabelecem no plano social mais amplo.

Sobre a concepção de escola em Gramsci, Moura; Lima Filho; Silva acrescentam:

Em Gramsci, a educação possui papel central e se faz em todos os espaços entremeados pelas relações humanas. A escola é concebida como lócus especial da formação dos indivíduos, no entanto, sempre situada em relação às demais instituições, em particular à “instituição trabalho” – o trabalho como elemento primordial de constituição do ser social, nas suas dimensões individual e coletiva. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 9)

Nesse sentido, Gramsci chama a atenção sobre o fato de que na sociedade moderna a escola assume um papel de grande relevância para a reprodução das ideias, dos conhecimentos e das práticas que dão sustentação ideológica à sociedade burguesa. Primeiro este papel está relacionado à formação de um corpo de intelectuais orgânicos que tem o papel de difundir na sociedade a ideologia, a cultura e os valores da classe dominante. Assim:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1982, p. 3)

No entanto, Gramsci (1982, p. 7) afirma não ser aquilo que é intrínseco às atividades intelectuais em si que define a sua relação orgânica com o projeto político, social e ideológico de uma determinada classe, mas essa relação deve ser buscada no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades se encontram no conjunto geral das relações sociais. A função de intelectual não se define, então, pela especificidade dos conhecimentos que integram a formação de determinados sujeitos, mas pela função que os mesmos desempenham na sustentação do poder da classe a qual pertencem, daí a denominação de intelectuais orgânicos. Da mesma maneira, o operário não se caracteriza pela especificidade do trabalho manual ou instrumental que realiza, mas pela realização deste trabalho em determinadas condições e determinadas relações sociais.

A escola humanista clássica é o instrumento para a formação dos intelectuais orgânicos da classe dominante, a quem cabe o direcionamento político e ideológico da sociedade. Desta maneira, esta escola difunde um tipo de cultura “alta cultura” indispensável para formar um corpo de intelectuais especialistas de nível mais elevado. De outra maneira, assim como a escola humanista tem a função de formar a casta de intelectuais para exercer as funções de dirigentes, a escola das classes trabalhadoras tem a função de desenvolver a formação específica para o desenvolvimento das funções instrumentais do trabalho considerado de menor prestígio social. “A divisão fundamental da escola em clássica e

profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (p. 118).

A ideia de escola unitária proposta por Gramsci, parte do reconhecimento do valor que os conhecimentos de cultura geral, vinculados pelo currículo da escola humanista, “desinteressada” e “formativa” têm para a formação intelectual, moral e política dos sujeitos, não podendo se restringir, portanto, a uma pequena elite. Desta maneira, a formação de caráter geral deveria perpassar a formação de todos os sujeitos das classes populares no sentido de preparar os trabalhadores para, também, assumirem a função de dirigentes num projeto de transformação social e emancipação, sem descuidar das bases (científico-tecnológica-cultural) de formação para o futuro profissional dos jovens.

Esta é a perspectiva do projeto de escola unitária idealizada por Gramsci. Uma escola que vise preparar os jovens, durante o tempo destinado à educação primária e secundária, nas dimensões científica, cultural e política, sem esquecer que isso representa a base para o momento posterior de escolha e desenvolvimento da formação propriamente profissional em que os conhecimentos específicos deveram ser desenvolvidos em profundidade de modo a preparar pra o exercício do trabalho produtivo. Gramsci delinea o seu projeto de escola unitária, conforme expresso a seguir:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze, dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 1982, p. 122)

Em tal projeto, a educação humanística em sua forma criadora e formativa, a qual adquire um sentido diferente do humanismo tradicional e memorialístico, deveria favorecer uma base de cultura geral necessária ao desenvolvimento de funções de direção e de compreensão mais ampliada dos processos político, econômico e cultural para depois conduzir “o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio

tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982, p. 136). A escola única inicial de cultura geral também supõe, assim, o equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Com isso,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo [...] entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional. (GRAMSCI, 1982, p.125)

Na escola unitária conhecimento intelectual e conhecimento técnico não se opõem, nem se excluem, posto que não existe trabalho puramente intelectual ou puramente manual. A separação entre essas dimensões da existência humana é operada, tão somente, pela prática social que leva a se conferir a superioridade de uma sobre outra. Por isso, o trabalho se constitui no princípio educativo da escola unitária. Não o trabalho como conceito, mas trabalho como conceito e como fato. O trabalho como conceito e como fato pressupõe a unidade do trabalho intelectual e do trabalho manual que constitui a atividade teórico-prática do sujeito e significa o “instrumento pelo qual a ordem social é introduzida na ordem natural” (MANACORDA, 2008, p. 260). Sobre este princípio fundante da escola unitária Gramsci declara:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. (GRAMSCI, 1982, p. 130)

A concepção de trabalho que informa a concepção de escola unitária é a do trabalho como princípio educativo. Não é o trabalho como mercadoria ou como valor de troca, mas o trabalho no sentido ontológico, como forma de produção da existência humana, como mediação entre homem e natureza e como atividade criativa por meio da qual o ser humano produz a sua existência e confere sentido ao mundo que é base do princípio educativo em Gramsci, sobre o qual deve se fundar o projeto de escola unitária. Para Frigotto, em bases marxistas, o trabalho é:

parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. (FRIGOTTO, 2017, p.3)

É, fundamentalmente, nessas bases conceituais e epistemológicas que se sustenta o projeto de ensino médio integrado que deu origem aos discursos de integração que atravessam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, consubstanciadas no Parecer nº 5/2011 e homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012.

A partir desta base teórica autores brasileiros ligados à comunidade epistêmica Trabalho e Educação procuraram por meio de uma ampla produção bibliográfica (FRIGOTTO; CIAVVATA; RAMOS, 2004; 2012; FRIGOTTO, 2004; 2012; CIAVATA, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2012; RAMOS, 2004; 2007; 2011; MOURA, 2007; 2012a; 2012b) discutir, conceituar e difundir ideias e sentidos de integração, nos termos de uma educação omnilateral, politécnica e unitária no contexto da política curricular para o ensino médio, no período que compreende os anos de 2003 a 2012. Inclusive, boa parte dessa produção foi incorporada por publicações oficiais do MEC com o objetivo de fomentar a discussão sobre a integração, sugerir possibilidades metodológicas para a organização da proposta curricular e do projeto político-pedagógico das escolas, assim como, serviu de orientação para o processo de revisão projetos de revisão das DCNEM e das DCNEPTNM. Os dois documentos elaborados pelo GT que emergiu da colaboração entre especialistas e as secretarias do MEC (SEB e SETEC) contaram com a participação direta de pesquisadores e autores ligados à comunidade epistêmica Trabalho e Educação. Com isso pode-se entender o porquê de o texto das DCNEM serem grandemente informados pela discussão dos mesmos, embora isso não signifique que suas ideias e propostas tenham sido obsorvidas na sua integralidade e/ou originalidade.

Na disposição de esclarecer as concepções de integração que fundamentam o projeto de ensino médio integrado, Ramos (2007)⁴⁵ define três sentidos básicos que atravessam o discurso de integração: o primeiro é o da formação omnilateral; o segundo é o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e o terceiro é a

⁴⁵ Em nota de rodapé do texto “Concepção do Ensino Médio Integrado”, Ramos (2007) explica que este texto se trata de uma versão ampliada de outro intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, produzido originalmente a partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007 e que foi também cedido para publicação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Nesta versão incorporamos aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008.

integração de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos por meio das noções de interdisciplinaridade e de totalidade. Sobre estes três sentidos de integração que passo a tratar daqui pra frente, não exatamente na mesma ordem colocada pela autora. Sustento que estes sentidos conseguiram se hegemonizar nas DCNEM por meio de diversas articulações discursivas que ora reafirmam os princípios de integração originalmente desenvolvidos pela teoria marxista-gramsciana e pelas suas interpretações por autores brasileiros envolvidos no debate, ora apontam para o esvaziamento desses sentidos e para construções ambíguas e ambivalentes que produzem sentidos flutuantes para o significante integração, isso ocorre mesmo no contexto de uma formação discursiva estruturada por uma base teórico-epistemológica supostamente mais coesa do que aquela que deu sustentação ao discurso de integração no contexto da reforma dos anos de 1990 marcada pela hibridização de noções pertencentes a diferentes domínios teóricos.

4.3.2 Discursos hegemonizados

4.3.2.1 Integração entre educação básica e formação profissional

Para Ciavatta (2012) integração é uma das novas palavras criadas nos últimos tempos que serve tanto para expressar uma nova realidade educacional engendrada pela vida social contemporânea, quanto para projetar novas ideias que se deseja que se tornem realidades. No âmbito da política do ensino médio, o termo integração cumpre esse duplo papel. Assim, a autora diz conceber a integração num sentido de completude da relação entre partes e totalidade. A educação é vista como uma totalidade social que integra múltiplas mediações históricas que concretizam o processo educativo. No caso do ensino médio, o sentido de integração expressa o desejo de que:

a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2012, p. 84)

Conforme o fragmento citado percebe-se claramente a filiação do discurso de integração formulado por Ciavatta ao pensamento gramsciano de educação unitária e de trabalho como princípio educativo. Neste sentido, a integração é concebida como a

conjugação entre educação geral e formação profissional, polêmica que atravessa as disputas pelo estabelecimento das regulamentações para este nível desde os anos de 1980. Nisso, fica implícito a disputa em torno das finalidades que se pretendido conferir ao ensino médio e, em consequência, à própria educação profissional.

A superação da dicotomia entre educação básica e educação profissional é um dos sentidos centrais de integração disputados pelos defensores do projeto de ensino médio integrado que vinha sendo costurado desde o início do Governo Lula, no contexto das mobilizações para a revogação do Decreto 2.208/97 e para a aprovação do Decreto 5.154/2004. Essa discussão foi pautada em inúmeros documentos oficiais e eventos realizados sob a coordenação do MEC que tiveram o objetivo de estabelecer e difundir os princípios e as concepções fundantes deste projeto, assim como de orientar a sua construção metodológica.

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

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

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

A análise da impossibilidade da plena realização deste sentido de integração no estágio atual perpassa o discurso de vários dos autores que se propuseram a delinear o projeto de ensino médio integrado à educação profissional a partir de uma base curricular unitária. Tal como pode se lê nas palavras de Moura:

a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” esperar até aos 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar. Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira. (MOURA, 2007, p. 19)

Portanto, enquanto solução transitória, o projeto de ensino médio integrado vinha sendo pensado com objetivo garantir a integralidade da uma educação básica em todos os aspectos do desenvolvimento humano: científico, tecnológico e cultural, somada aos objetivos de formação profissional. Com isso, se pretendia configurar uma nova identidade para o ensino médio com vistas à superação da dualidade estrutural em que a formação acadêmica é pensada para uma minoria e a formação instrumental para a maioria que não pode se dar o “luxo” de apenas estudar. O ensino médio integrado poderia representar, então, uma espécie de “travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para Ramos (2007), não se trata de assumir a educação politécnica em seu sentido *stricto sensu*, em que a formação de base científica, tecnológica e cultural comporia um período de formação básica “humanística” do estudante para que somente depois este venha a adentrar “os umbrais da escolha profissional” tal como Gramsci (1982) idealizou no seu projeto de escola unitária. É preciso considerar, que no contexto da sociedade brasileira a profissionalização é uma necessidade e um direito que se precisa ser assegurado à juventude. Desta maneira, o trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade e como um direito, logo:

o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. (RAMOS, 2007, p. 15)

Essa questão que marcou as disputas e embates em torno do ensino médio e da educação profissional ao longo dos anos 2000, não se mostrou menos polêmica no contexto das DCNEM. O impasse sobre a definição da identidade do ensino médio e sobre as formas de articulação entre educação básica e profissional que vinha se arrastando desde a aprovação do Decreto 5.154/2004 permanece como um impasse de difícil resolução.

No texto homologado se afirma que o estabelecimento do significado do ensino médio continua sendo um dos principais desafios da educação básica no Brasil. Até o momento ainda não foi possível superar a visão dualista de que esta etapa é mera passagem para a educação superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. A superação do dualismo entre propedêutico e profissional é uma das finalidades que deve definir a identidade do ensino médio no contexto de uma nova política curricular para este nível. Esta superação deverá ser alcançada por meio de uma

formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2011, 29)

Essa afirmação sugere que o ensino médio teria a partir das DCNEM uma base curricular unitária e que sua articulação com a formação profissional específica se daria de forma integrada, organizada a partir de princípios comuns, independente das especificidades e da diversificação dos itinerários formativos de profissionalização que deveriam ser pensados sempre de forma à complementar à educação básica e nunca de forma a substituí-la. Entretanto, ao se reportar a pluralidade dos sujeitos que são atendidos pelo ensino médio e às diferentes expectativas das “juventudes” no atual contexto econômico, social, cultural da sociedade brasileira, as DCNEM advogam que este nível também precisa assumir enquanto objetivo o “compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade”. Deve se considerar os anseios das diversas “juventudes” que acorrem à escola e que são “sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades”. Portanto, isso implica em “adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação” dos estudantes (p. 29). Desta maneira, a definição da identidade do ensino médio precisa

ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino. (BRASIL, 2011, p. 29)

A profissionalização é uma das formas possíveis de diversificação do ensino médio que visa atender aos jovens que “têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata”. Essa oferta poderá ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente à educação básica. Importa que configure um modelo unitário, mas que assuma formas diversas e contextualizadas, de acordo com as características dos sujeitos. Posto que

se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem. (BRASIL, 2011, p. 30)

A despeito de tal afirmativa, paradoxalmente, se segue afirmando nas DCNEM que é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas, com ou sem profissionalização.

A questão da garantia de universalização da educação básica como condição primeira para uma formação profissional não restrita a ideia de treinamento ou de preparação para o emprego era o que de fato vinha sendo colocado em pauta por representantes da comunidade epistêmica Trabalho e Educação nas suas interlocuções com o MEC no processo de produção da política do ensino médio. O debate não estava circunscrito simplesmente na questão alternativa de o ensino médio incluir ou não a dimensão da profissionalização, mas o ponto principal que se procurava atacar é em que condições e com que finalidades essa formação vinha se processando e a qual a sua implicação para a qualidade da formação e da vida das pessoas. Com base em resultados de estudos comparativos sobre a formação profissional entre diferentes países economicamente desenvolvidos e países em desenvolvimento, como, por exemplo, os países latino-americanos, Ciavatta (2012, p. 89) ressalta que uma das principais diferenças entre os mesmos é que nos países desenvolvidos a formação profissional é implementada tendo a educação regular básica universalizada. Isto significa que nestes, a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista já consolidada, enquanto que nos países latino-americanos ou em desenvolvimento, esta base ainda não foi alcançada por todos, principalmente pela população

socioeconomicamente desfavorecida. Para esta parcela da população a formação estrita para o mercado e para a ocupação de postos de trabalho ou de funções menos qualificadas têm se sobreposto à escolarização básica de caráter geral.

Nos países latino-americanos as políticas de formação profissional de cunho assistencialista e compensatório têm sido fomentadas por agências internacionais através de acordos acolhidos entusiasticamente pelos governos nacionais. Desta maneira, por meio do financiamento de programas de formação profissional vários organismos multilaterais têm operado grandes interferências na organização da política educacional desses países, inclusive, do Brasil tendo como principal parâmetro as demandas do mercado e da organização do processo produtivo em âmbito mundial. A formação profissional há tempos que se converteu “matéria de negociação nos acordos coletivos”. Entretanto, há de se considerar, conforme alerta Ciavatta (2012, p.90) “que o mercado atua com uma visão de curto prazo, que não podem substituir políticas de longo prazo, como requerem os processos educacionais”. A questão da equidade que essas políticas anunciam pretender resolver não tem combinado de forma equilibrada a demanda de capacitação profissional com a oferta de uma escolarização básica de qualidade a ser alcançada por políticas educacionais de longo prazo. Considerando, ainda, que:

A expansão e a diversificação da oferta formativa não implicam maiores níveis de equidade; as políticas de formação e de desenvolvimento econômico sinalizam a elevação dos níveis de produtividade e de competitividade e não, necessariamente, de qualidade. (CIAVATTA, 2012, p.90)

Com base nas questões destacadas, defendo que a discussão sobre a integração, na perspectiva em que vinha sendo construída por aqueles sujeitos que defendiam o projeto de ensino médio integrado de base unitária e politécnica tomou, nas DCNEM, uma configuração diferenciada com o esvaziamento dos sentidos originais da demanda de integração concebida enquanto processo um formativo conjunto entre formação geral e específica, concebido sob princípios filosóficos, políticos e pedagógicos únicos. O que ocorreu foi uma tentativa de fixação de sentidos ambíguos em que integração, nos termos aqui relacionados, foi sendo significada como uma das formas possíveis de oferta do nível médio que poderia conviver com outras formas, sem prejuízo da unitariedade do projeto de ensino. Desta maneira, a questão da dualidade permanece como uma marca do ensino médio que não conseguiu ser enfrentada com toda a radicalidade almejada. Parafraseando Ramos (apud MOURA, 2012b)

pode-se dizer que se conseguiu garantir a forma integrada, enquanto “forma”, mas esta foi sendo cada vez mais “deformada”.

Nesse sentido, concordo com Ciavatta quanto à afirmativa de que o tema da formação integrada coloca em pauta concepções de educação que estão em disputa permanente na educação brasileira e que o cerne da questão está na tensão entre trabalho e educação que as políticas educacionais continuarão precisando enfrentar. Só não acredito que esta resolução seja possível por meio de projetos totalizantes com pretensão de universalidade, sem considerar as diferenças que proliferam independentemente das nossas possibilidades de previsão ou capacidade de domesticação.

4.3.2.2 Integração como formação humana integral articulada pelo eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura

A proposta de formação humana integral articulada pelo eixo do trabalho, ciência e tecnologia é um segundo sentido de integração que perpassa o projeto de ensino médio integrado que deu base às DCNEM. Este sentido, guarda estreita relação com primeiro na medida em que a superação do dualismo entre formação geral e formação específica pressupõe que a educação se desenvolva de forma integrada a partir de uma base unitária formada por conhecimentos “humanísticos”, na perspectiva em que Gramsci compreende o humanismo, que se relacionam com os modos produtivos da existência humana por meio do trabalho compreendido como atividade criativa de mediação entre homem-natureza, como forma de produção da existência humana, mediada pela ciência e pela cultura. Desta maneira, de acordo com os fundamentos do projeto de ensino integrado, uma formação de base unitária e politécnica compreende o trabalho como princípio educativo e a ciência, a tecnologia e a cultura como elementos essenciais para compreensão dos fundamentos que estruturam os processos produtivos na sociedade contemporânea (RAMOS, 2004; 2007; 2012; FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2012).

O princípio de formação integral absorvido pelas DCNEM remonta o conceito de educação omnilateral, tributário do ideário socialista de educação, que entende a educação como um processo integral de formação que compreende as dimensões física, mental, cultural, política, científica e tecnológica. Este conceito foi assim definido no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer”, com base em Ciavatta (2012, p. 85):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (GRUPO DE TRABALHO, 2011b, p. 48)

Sustentado na discussão de Ramos (2007, p. 2-3), o documento segue afirmando que este é um sentido de ordem filosófica, enquanto que

expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (GRUPO DE TRABALHO, 2011b, p. 49)

Nessas definições de formação integral estão implicadas compreensões sobre trabalho, ciência, tecnologia que se tornam conceitos centrais de constituição do eixo privilegiado de orientação para a organização da proposta curricular do ensino médio, na ótica dos idealizadores da proposta de ensino médio integrado. Coerentemente com a base epistemológica que sustenta tal proposta, o trabalho é entendido como mediação primeira do processo de produção e de objetivação da existência humana. No entanto, cabe fazer algumas considerações quanto a este conceito para entender em que sentido o trabalho é assumido como princípio educativo fundamental da proposta educativa preconizada.

Na visão de Ramos (2007, p. 2), o trabalho pode ser considerado base do projeto unitário do ensino médio, desde que compreendido nos seus sentidos ontológico e histórico e não somente na dimensão econômica.

No sentido ontológico, o trabalho é visto como “práxis humana e forma pela qual o homem produz a sua própria existência na relação com a natureza e com outros homens” e dessa forma produz conhecimentos em decorrência da sua capacidade criadora. Na perspectiva marxista, o trabalho é uma atividade inerente ao ser humano, assume uma dimensão ontológica de sua existência. É o meio pelo qual os sujeitos criam e recriam as suas próprias condições de vida individual e coletiva. Em Marx, o trabalho é assim definido:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, medeia regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeças e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria existência. (MARX apud FRIGOTTO, 2012, p. 58)

Tomado no sentido histórico, é preciso compreender o processo por meio do qual o trabalho ontocriativo se transforma em trabalho assalariado ou em fator econômico. Esta é uma forma específica que o trabalho assume na sociedade capitalista em que o seu valor de uso se converte em valor de troca. A força física e intelectual empreendida pelo trabalhador na produção de bens passa a ser apropriada pelo capital como mercadoria. Essa relação, nos termos de Marx, é também o que determina a pela posição que cada trabalhador ocupa na estrutura social em decorrência da divisão social e técnica do trabalho. É como dimensão econômica que o trabalho se torna alienação e produtor de desigualdade entre as pessoas. Compreender isso enquanto um processo que é produzido na historicidade da sociedade humana possibilita, na perspectiva marxista, compreender como a ciência, a tecnologia e a cultura que funcionam enquanto elementos de mediação entre homem-natureza na produção da sua existência ao ser apropriada pela lógica capitalista, também, passam a participar das relações sociais de dominação e exploração e acabam assumindo valores de troca. Entretanto, é preciso também considerar que o trabalho se constitui como prática econômica porque garante a existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Aas relações históricas que se estabelecem no contrato de trabalho é que precisam ser compreendidas e transformadas.

Os autores da proposta de ensino médio integrado afirmam que a relação entre educação básica e trabalho no âmbito das políticas educacionais brasileiras tem se pautado muito mais pelo entendimento de trabalho como valor de troca e como sinônimo de emprego ou como atividade empreendedora. Daí sempre ser enfatizada a finalidade de formar para o trabalho no sentido de formar para a laboridade. A relação educação e trabalho nos termos mencionados tem se pautado teoricamente em concepções que convergem para tais objetivos como as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e de competências que atravessam as políticas do ensino médio desde os anos de 1950. Esta característica prevalente nas políticas curriculares tornou-se um dos principais pontos de confronto do projeto.

Como diz Frigotto (2012, p. 73), a questão crucial que se coloca para a nova política educacional e, em especial, a concepção de o ensino médio integrado é entender quais

são as exigências para que este se constitua “numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade” com vistas a construção de uma substantiva cidadania para todos aqueles que vivem do trabalho. De forma que uma educação e integral mediada pelos conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente pela humanidade se articulem “aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo” e produtor da liberdade e criatividade humanas.

Daí a necessidade do trabalho entendido na sua dimensão ontológica e histórica, ou seja, enquanto força e ação criativa e como produtor de valor econômico que precisa ser assegurado como direito de todos venha a se articular às dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador do currículo e como pressupostos para e fundamentos para um ensino de qualidade social.

Ciência e cultura são compreendidas, no âmbito das DCNEM, tal como preconizadas por Ramos em que a autora define ciência como:

conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (RAMOS, 2004, p. 47)

E cultura como:

as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. (RAMOS, 2004, p. 48)

Desta maneira a autora defende que na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, assim como o trabalho configura-se como princípio educativo, nele condensando as concepções de ciência e cultura, ele também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como contextos, configurando-se atividades propriamente científicas e propriamente culturais (RAMOS, 2004, p. 48).

O sentido de integração aqui caracterizado foi incorporado pelas DCNEM de forma mais próxima às ideias dos autores do projeto de ensino integrado, prova disso está expressa no texto do artigo 5º, do capítulo II, da Resolução CEB/CNE nº 2/2012, que trata do referencial legal e conceitual do nível médio, onde se podem identificar várias passagens dos textos antes citados, tal como se lê a seguir:

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

I - formação integral do estudante;

[...]

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

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

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Estes princípios, também, foram assumidos como a base unitária para estruturação do currículo de cursos ofertados em outras modalidades como é o caso das formas de oferta concomitante e subsequente em que a educação profissional ocorre apartada da educação básica, se constituindo ou como um apêndice desta ou como uma formação independente. Defendo que isso coloca um problema de dupla ordem: operacional e conceitual.

Primeiramente, cabe questionar: No caso dos cursos em que a formação profissional ocorre de forma concomitante, muitas vezes em instituições de ensino diferentes, Como será possível que o currículo possa se pautar em princípios unitários? Se tal unitariedade já se mostra como algo problemático na proposta pedagógica de uma mesma instituição e de um mesmo curso, como que isso poderá ocorrer em instituições que muitas vezes não tem a menor comunicação entre si? Como pode se pensar num currículo integrado e unitário em espaços onde os gestores, professores não sentam para planejar coletivamente o trabalho pedagógico? Ainda, há de se considerar que muitas dessas instituições de educação profissional e técnica se pautam, historicamente, por princípios filosóficos, políticos e pedagógicos divergentes dos estabelecidos pelas DCNEM. Questiono, então, se de fato é possível implementar uma base curricular unitária articulada pelos princípios mencionados diante das diferenças que perpassam as concepções político-pedagógicas de professores,

gestores, estudantes; das diferentes significações que as pessoas e as instituições constroem a cerca, do social, da educação e dos projetos educativos que desenvolvem; das experiências e problemas de diversas ordens que precisam enfrentar, não somente da ordem do trabalho, seja ele em qualquer uma das perspectivas aqui discutidas: ontológica, histórica ou econômica.

Acredito que estas questões nos remetem a outras muito mais complexas, as quais discuti no momento inaugural deste trabalho e que estão relacionadas à determinadas maneiras de conceber a constituição das identidades políticas, a construção significativa do social, a produção da política, as maneiras de significar conhecimento e cultura. A perspectiva partir da qual abordei estas questões, com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (1987; 2011; 2013), me leva a colocar sob suspeita qualquer projeto político-social-educativo que tenha pretensão de se hegemonizar como uma totalidade plenamente constituída e que trate as identidades políticas como homogêneas, essencializadas e definidas por meio de um jogo onde as condições da luta política já estão dadas *a priori*, antes mesmo da constituição dos sujeitos enquanto agentes políticos numa situação contextualmente situada.

Diante da impossibilidade de objetivação do social enquanto uma totalidade inteligível, transparente e plenamente alcançável o lugar que os sujeitos ocupam na dinâmica social não tem como ser definido a partir um centro estrutural privilegiado, determinando em última instância pelo pertencimento de classe social, por relações econômicas ou por qualquer outro fundamento privilegiado. Isso resultaria em posicionamentos fixos e estáveis incompatíveis com a proliferação de posições diferenciais que os sujeitos assumem num processo de identificação contingente, não definido deterministicamente por nenhuma lei ou fundamento ontológico que antecede qualquer luta política e cultural.

Ao idealizar um sujeito centrado, racional, dotado de plena consciência e constituído na interação entre o individual e o social (compreendido como objetividade historicamente determinada), o projeto marxista de ensino médio integrado cancela as diferenças e procura homogeneizar uma identidade política incapaz de representar o todo, ainda quando inclui a discussão da diversidade (educação indígena, educação do campo, educação quilombola, educação especial, direitos humanos, sustentabilidade ambiental) faz isso na perspectiva de uma luta entre identidades essencializadas, em que prevalece o econômico enquanto o núcleo definidor das mesmas. Isso se coloca como problema no sentido em que se exacerba a dimensão econômica e o antagonismo de classe, representado na centralidade colocada no trabalho e na análise dos processos produtivos e econômicos enquanto definidor da identidade, assim como do conhecimento e da cultura como elementos

estratégicos para a conquista da emancipação da classe fundamental do projeto revolucionário. Isso acaba invisibilizando outras lutas que também implicam em relações de poder (de gênero, de etnia, de sexualidade, dentre outras) e que também disputam a significação do currículo, lutas que não podem ser representadas simplesmente como decorrentes das posições que os sujeitos assumem numa estrutura social fragmentada e dicotomizada de forma binária. Pois, sempre existem sentidos que excedem tal determinação e que não são passíveis de serem capturados pela lógica de uma guerra que antagoniza os sujeitos simplificando o espectro social num tipo de relação de “nós” contra “eles”.

Desta maneira uma determinada identidade política (o projeto de ensino médio integrado) tenta se erguer por meio do cancelamento de outras identidades como um momento necessário e fundamental na constituição da política. Ou, como nos diz Bhabha (2013, p. 65), “o outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu discurso institucional e oposicional”. O problema é que esta universalidade acaba se encarnando no corpo de uma particularidade – o projeto unitário, a partir das demandas de um grupo que se alça na posição de protagonista privilegiado na construção do projeto social emancipador. Enquanto particularidade que quer ocupar o lugar de uma universalidade inalcançável, o projeto tende a fracassar não pelos elementos que articula em si (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), mas por tomá-los como fundamentos *a priori* uma luta política que compreende um complexo relacional entre outras identidades que também continuam na arena política disputando suas demandas.

Isso acaba tendo implicação direta na forma como se concebe o conhecimento e a cultura no interior deste projeto curricular. A cultura compreendida como um repertório de significados compartilhados pelos sujeitos, cuja legitimidade é estabelecida por meio de lutas de poder em que uma cultura dominante submete as culturas dominadas a posições de inferioridade, acaba por produzir culturas hierarquizadas e portadoras de diferentes valores, o que leva a compreender a cultura enquanto um objeto passível de ser apreendido e controlado.

O conhecimento considerado legítimo de ser incluído no currículo é concebido como produto de uma tradição seletiva que define e o que é válido para ser transmitido, com claro privilégio do conhecimento científico, que constitui uma espécie de patrimônio cultural da humanidade que deve ser partilhado por todos, dentro de uma perspectiva de justiça social e equidade. Assim o currículo tende a ser encardido como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado.

Com base em registros pós-estruturais, a cultura deixa de ser pensada como um repertório de significados selecionados a partir de relações assimétricas de poder que a tornam

legítima ou ilegítima. Nesses registros, a cultura é assumida como um processo de produção de significados que perpassa todos os âmbitos da vida econômica, social e política. A cultura é representada como uma prática instituintes de significados, assim como a linguagem, ela não reflete o mundo real, mais o institui. Para Hall (1997) toda ação social é cultural na medida em que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. Como defende Bhabha, a cultura é prática de enunciação, de enunciação da diferença “a diferença é um processo crucial para produção do sentido e que, ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente”. (BHABHA, 2013, p. 72).

Hall (1997, p. 6) defende que a cultura passou assumir uma centralidade nas revoluções dos nossos tempos, que podem ser lidas como revoluções culturais. A cultura não pode ser mais estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se (o econômico, o político, o social); tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior. Nesse sentido, para o autor todos os processos econômicos, sociais e políticos são processos culturais porque são construídos significativamente. Nos termos discutidos por Laclau são práticas discursivas que procuram se constituir como representação simbólica do social.

A centralidade que a cultura assume como processo de significação das coisas e do mundo se desenvolve num contexto de mudanças paradigmáticas nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a “virada cultural”. Hall esclarece que:

a virada cultural iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles, estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, a preocupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo — um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*. (HALL, 1997, p. 9)

Desde o pensamento social construído sob as bases iluminismo, a descrição ou a produção de um conhecimento fidedigno sobre o mundo real era uma tarefa atribuída ciência enquanto tal. A ciência tinha um papel de produzir uma representação verdadeira, objetiva, imparcial, e racional do mundo “Uma abordagem científica, em que os fatos seriam independentes das descrições que fazemos deles, era considerada como o máximo de verdade a que as ciências sociais, tanto quanto possível deveriam aspirar”. Trata de uma relação transparente entre a linguagem e o que podemos denominar de realidade, explica Hall (1997, p. 10).

Com a virada cultural, a linguagem passa a assumir um papel fundamental na significação do mundo. O mundo objetivo não preexiste à significação que construímos sobre ele. Com isso Hall não está afirmando uma interpretação vulgarizada da desconstrução derridiana de que nada existe fora do texto, o que o autor afirma é que

a virada cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo —discursol refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997, p. 10)

A ideia de que os fatos, as coisas, aquilo que se procura definir como realidade objetiva só tem significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema discursivo ou do um jogo da linguagem, nos termos colocado por Wittgenstein (apud HALL, 1997), tem consequências para a maneira como significamos o currículo enquanto uma política cultural de instituição de significados. Acredito que “Se aceitarmos que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação” (du Gay apud HALL, 1997, p. 10) podemos então pensar o currículo não se constitui por conhecimentos selecionados de uma cultura, seja ela dominante ou dominada, mas se define como uma prática cultural que envolve negociações, inclusões e exclusões. Com base nesses argumentos, assumo concordância com a posição expressa por Macedo de que pensado numa perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, o currículo pode ser significado como:

uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença. (MACEDO, 2006, p. 105)

Com base nessas considerações sobre identidade, conhecimento e cultura, defendo então que a impossibilidade da hegemonização de um projeto curricular que assuma o currículo como uma unidade suturada por fundamento primordial capaz de se sobrepor a todo

um sistema de diferenças. Nesse sentido, currículo unitário, base curricular comum são concepções tentam domesticar diferenças e estancar o fluxo da significação no currículo. Concordo com Lopes; Macedo quando defendem que abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectivas que criam identidades como golpes de força “um currículo concebido como marcado pela diferença é um currículo concebido como cultura, como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 227).

4.3.2.3 Integração na perspectiva da interdisciplinaridade e da totalidade

O terceiro sentido de integração disputado pelos autores do projeto de ensino médio integrado se aproxima, em certa medida, do campo da teorização curricular e faz emergir a célebre discussão da organização curricular. Os dois sentidos de integração tratados anteriormente são de ordem mais sociológica, filosófica, ética e política. Procuram definir finalidades, princípios e concepções sobre o ensino médio sem adentrar numa discussão propriamente curricular. As aproximações com o campo do currículo foram feitas a partir de alguns confrontos que procurei estabelecer com o referido projeto. Na discussão deste terceiro sentido já se pode perceber uma maior aproximação com perspectivas de integração produzidas pela teorização curricular, algumas das quais desenvolvi em outra parte deste texto. A discussão enfoca a integração entre conhecimentos gerais e específicos, conformando uma totalidade curricular.

A interdisciplinaridade enquanto possibilidade para a construção do currículo integrado no ensino médio integrado é enfocada com base em duas referências sobre o tema: a desenvolvida por Santomé (1998); e a desenvolvida por Bernstein (1981).

Para Santomé (1998), o currículo pode ser organizado não somente em torno de disciplinas, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas e tópicos, dentre outras possibilidades que permitem uma maior interação entre os conhecimentos pertencentes a diferentes domínios e especializações disciplinares. A estas formas de organização curricular que buscam uma compreensão global do conhecimento e maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção é o que o autor denomina de currículo integrado.

O currículo integrado contempla uma visão de interdisciplinaridade como uma forma de integração capaz de superar a fragmentação da disciplinarização do conhecimento fruto da especialização e divisão do trabalho favorecida pela industrialização na sociedade

capitalista. "Naturalmente, uma sociedade que está sendo construída com base no trabalho fragmentado nos âmbitos da produção industrial e comercial amplia esta filosofia da divisão para o mundo da ciência" (SANTOMÉ, 1998, p.48).

Segundo Santomé "o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar". A crítica, portanto, a compartimentação do conhecimento em disciplinas ou matérias "será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista". Entretanto, adverte que para que haja interdisciplinaridade é necessário que haja disciplinas, pois "as proposta interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas" (1998, p. 62).

Como se pode atestar, o pensamento de Santomé sobre interdisciplinaridade não nega o conhecimento especializado como parte de um processo histórico de constituição da ciência moderna, nem desconsidera a contribuição das especializações para o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade, mas questiona a parcialidade de análise dos problemas a partir de áreas isoladas que na modernidade ganharam o status de disciplinas, como resultado de uma seleção de conhecimentos considerados válidos e legítimos.

Bernstein (1996) analisa os processos de compartimentação dos saberes pela introdução dos conceitos de classificação e enquadramento. Classificações referem-se aos limites impostos às relações entre categorias, dentre elas, os conteúdos, ou seja, o grau e manutenção de fronteiras entre eles. Classificações fracas estão relacionadas a relações de poder menos assimétricas. Quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação dos conteúdos. O enquadramento refere-se à forma do contexto no qual é feito a transmissão do conhecimento, a força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica. Trata-se do grau de controle de professores e alunos sobre uma seleção.

Com base nesses conceitos Bernstein organiza sua tipologia de organização curricular: um currículo com classificação e enquadramento fortes pode ser denominado de *código coleção*, onde os conteúdos estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação; o *código integrado* refere-se a organização curricular com reduzido nível de classificação e enquadramento. Entretanto a integração não é garantida apenas por uma disciplina utilizar conhecimentos de outra. A integração pressupõe a subordinação das disciplinas a temas gerais

e maior controle por parte dos professores, alunos no processo de planejamento curricular (LOPES e MACEDO, 2011b, p. 138-139).

Lopes (2008) chama atenção para uma importante conclusão de Bernstein que é o entendimento de que as alterações na organização do currículo são, sobretudo, alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos. A autora, também argumenta que ao desconsiderar esta conclusão, as propostas de currículo integrado tendem a encarar a questão das mudanças na organização curricular como uma questão técnica, sem questionar os determinantes históricos e sociais que sustentam a hegemonia de determinados modelos curriculares, a exemplo de o modelo disciplinar.

Ao propor a organização integrada do currículo, no contexto do projeto de ensino médio integrado, Ramos (2007, 2012) declara que a proposta de integração que defende incorpora elementos das teorizações de Santomé e Bernstein sobre interdisciplinaridade, mas vai além delas, pois tem mais clara as finalidades da formação dos sujeitos que se traduz em possibilitar a compreensão da realidade para além de sua aparência. Desta maneira, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos se constituem em conceitos e teorias que traduzem a síntese da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Na sua perspectiva de integração, a autora define dois pressupostos filosóficos que devem fundamentar a organização do currículo:

O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. (RAMOS, 2007, p. 17)

O conceito de totalidade é informado pela concepção de Kosik (apud Ramos 2007, p. 17), para quem totalidade significa “um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou um conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que o constituem”. Cada fato ou conjunto de fatos reflete a realidade com maior ou menor riqueza. A possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos que esclareçam sobre a essência do real. Por outro lado, é necessário que se faça a distinção entre o que é essencial e acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos (BRASIL, 2011).

Nesse sentido argumenta a autora:

A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. (RAMOS, 2007, p. 18)

Nesta visão, o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (RAMOS, 2007, 17-18).

A relação entre partes e totalidade no contexto de uma organização curricular que compreende componentes curriculares considerados básicos para uma formação integral e politécnica e outros de caráter mais específicos relacionados a determinados campos de profissionalização aparece como uma necessidade, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois, assim pressupõe-se que os conceitos científicos que constituem as várias disciplinas seriam relacionados à luz de problemas concretos que se busca compreender. Entretanto, há de se ressaltar que isto não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, visto que:

Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2007, p. 19)

Ramos argumenta que se as disciplinas escolares, como “acervos de conteúdos de ensino” permanecerem isoladas entre si e desprendida da realidade concreta não há como se processar a compreensão do real. Com isso, qualquer tentativa de se realizar a interdisciplinaridade será falha e não passará de estratégia de relação mecânica entre fato e conceitos. Nesse sentido, Ramos (2012) tece a crítica tanto às perspectivas instrumentais e tecnicistas de currículo, quanto à concepção de integração por via da noção de competências. A autora sustenta que a proposta de integração que lhe parece mais pertinente ao ensino médio integrado é aquela que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, por isso, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em

um ensino integral. Visto que os conhecimentos não podem ser entendidos na sua utilidade prática, mas precisam ser compreendidos na sua historicidade e nas relações que estabelecem com os fatos, nesse sentido, também, não prescinde de um posicionamento epistemológico e crítico frente a essa mesma realidade.

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

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

Assim, se apresenta como saída para este impasse a possibilidade da coexistência de duas formas de organização curricular: uma disciplinar, que se caracteriza como o currículo tipo “coleção” designado por Bernstein (1996), obedecendo a uma forte classificação e enquadramento; e o currículo interdisciplinar que busca o enfraquecimento das barreiras disciplinares sem, no entanto, abrir mão das especificidades dos conceitos e conhecimentos que as integram. A coexistência entre essas duas formas de organização curricular, que por princípios epistemológicos são adversas, conforma no contexto das DCNEM o que a mesma denomina de “metodologia mista de organização do currículo”, recorrendo para isso à Santomé (1998). Desta maneira, o texto explica que estas estratégias deverão ser desenvolvidas em pelo menos dois espaços e tempos:

Um destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas e outro, voltado para as denominadas atividades integradoras. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares). Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do

Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (BRASIL, 2011, p. 43-44)

De outra forma, também se resgata nestas diretrizes o conceito de interdisciplinaridade definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) – Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – onde a interdisciplinaridade é apresentada como um conceito equivalente e complementar da noção de transversalidade, forma que assumiu a integração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) nos anos de 1990. Sobre o conceito de interdisciplinaridade, aquelas diretrizes assim se referem:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. (BRASIL, 2011, p. 44)

Enquanto que a transversalidade é definida nos seguintes termos:

A transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. (BRASIL, 2011, p. 44)

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

No que diz respeito à definição das atividades integradoras, as diretrizes se furtam à tal tarefa em nome de um pretenso respeito à autonomia das redes de ensino e das escolas para realizá-la, de acordo com as suas especificidades e possibilidades, assim como das características da sociedade do entorno escolar, dos estudantes e professores comunidades

escolares. Em nome de uma suposta democracia pedagógica, a integração não se torna uma orientação imperativa nessas diretrizes.

Embora ocorra um deslocamento da ideia de integração curricular, conforme pensada no projeto de ensino médio integrado, o texto segue afirmando que é importante que as atividades integradoras sejam concebidas a partir “do trabalho como primeira mediação entre o homem e a natureza e de suas relações com a sociedade e com cada uma das outras dimensões curriculares reiteradamente mencionadas” (BRASIL, 2011, p. 45). Há uma sugestão para que as chamadas atividades integradoras sejam desenvolvidas a partir de temas que incluam a problemática do trabalho. De acordo como pode se lê no documento:

a cada tempo de organização escolar as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões. É, portanto, na busca de desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para compreender como o trabalho, enquanto mediação primeira entre o ser humano e o meio ambiente, produz social e historicamente ciência e tecnologia e é influenciado e influencia a cultura dos grupos sociais. Este modo de organizar o currículo contribui, não apenas para incorporar ao processo formativo, o trabalho como princípio educativo, como também para fortalecer as demais dimensões estruturantes do Ensino Médio (ciência, tecnologia, cultura e o próprio trabalho), sem correr o risco de realizar abordagens demasiadamente gerais e, portanto, superficiais, uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprem o papel do necessário aprofundamento. (BRASIL, 2011, p. 44)

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

A primeira demanda que constitui esta cadeia de equivalências é a de interdisciplinaridade, compreendida como estratégia capaz de dar conta da religação dos conhecimentos das diferentes disciplinas curriculares por meio de projetos de ensino estruturados a partir de eixos ou de temas que podem ser abordados por diferentes campos do saber, preservando a especificidade de cada campo, mas mantendo entre os mesmos uma espécie de relação de complementaridade e colaboração.

A segunda demanda é a de transversalidade, herdada da proposta curricular do ensino fundamental estabelecida pelas DCNEF (Parecer CEB/CNE nº e Resolução CEB/CNE nº) e

Pelos PCNEF. Esta proposta foi trazida de volta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e propõem um acordo entre disciplinaridade e interdisciplinaridade no interior de uma mesma organização curricular.

A terceira demanda, a qual tem estreita vinculação com a terceira, é a da pedagogia de projetos. Uma proposta de integração que tem origem nas teorias progressivistas de educação e que propõe que a integração entre as diferentes disciplinas escolares se dê com base nos temas e problemas que emergem pelo interesse dos alunos tendo por base a vida social e cotidiana, conforme a discussão sobre conhecimento e currículo desenvolvida por John Dewey, já encampada na seção anterior deste trabalho. A esta perspectiva de integração mesclam-se ainda alguma perspectivas construtivistas e críticas de projeto de aprendizagem tais como as sugeridas por Hernandez e Ventura (1998) e por Apple e Beane (1997).

Defendo que há uma quarta demanda que aparece relacionada a esta cadeia de equivalências, ainda que de forma não tão explícita, que é a da integração por via das competências. Sustento este argumento com base numa orientação contida no documento que sugere “que as atividades integradoras sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional” e, ainda, a partir “das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou em simulações destas) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões” (BRASIL, 2011, p. 45). Desta maneira, vejo que tal orientação abre uma brecha para a implementação de propostas de integração pelo viés das competências, sobretudo, no que tange aos componentes que constituem os conhecimentos específicos dos itinerários formativos da educação profissional.

Diante da pluralidade das demandas que constituem a cadeia de discursiva do discurso de integração neste momento específico de produção das DCNEM é que sustento o argumento de que é importante compreender o jogo de linguagem presente no texto com a intenção de criar equivalências entre propostas que parecem antagônicas e irreconciliáveis. Pois quando as DCNEM reiteram que a organização do currículo obedecerá a princípios unitários, mas poderá adotar diferentes formas de organização, defendo que isso abre possibilidade para qualquer uma das formas antes citadas, inclusive a de competências. Isso logicamente dependerá de como estas orientações legais serão traduzidas e recontextualizadas por diferentes sujeitos no contexto da prática, questão foge aos objetivos desta pesquisa. Já que o a prática é, como enfatiza Ball (1994), um importante contexto no processo de produção da política e não apenas um lugar de implementação das regulamentações produzidas em contextos alheios à mesma.

Para explicar melhor como percebo a operação de hegemonização deste sentido particular de integração no contexto das DCNEM, com base na lógica de prática articulatória desenvolvida pela Teoria do Discurso, acredito que é importante retomar algumas formulações de Laclau (2013; 2011; 1987) a respeito deste processo alcançado por meio de relações de diferenças e equivalências entre demandas populares e que favorece a emergência de uma hegemonia discursiva de forma precária, contingente e provisória. Embora já tenha desenvolvido essas noções na seção inicial deste trabalho, onde procuro explicitar os operadores analíticos da Teoria do Discurso que dão suporte às minhas análises, acredito que seja útil retomá-los aqui, ainda que de maneira sintética.

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

A menor unidade da qual Laclau parte para desenvolver sua análise sobre a produção da hegemonia no contexto do seu estudo sobre o populismo na obra “A razão populista” é a categoria “demanda social”. Neste registro, demanda pode significar uma espécie de solicitação que, dependendo dos rumos que a relação política venha a tomar numa situação contextualmente determinada, pode evoluir para uma exigência. Neste sentido, o autor procura demonstrar como pode se desenvolver a trajetória de um discurso na sua aventura em busca da hegemonia significativa.

Abrindo um parêntese, cabe mais uma vez lembrar que quando Laclau se refere à categoria discurso no seu sistema analítico não tem em mente uma operação puramente linguística, de fala ou de escrita. Discurso para o autor é a união entre o que se fala e o que se escreve, mas também a forma como se age. Mendonça (2012) observa que, se o discurso possui a sua evidente dimensão linguística “ele também carrega em si outra, ou seja, a dimensão extralinguística. O discurso, assim, deve ser entendido a partir da admissão de que toda prática social é uma prática significativa, pois que o social em si é um social significativo”. Daí o autor conceituar toda prática como prática discursiva.

Voltando para a explicação anterior, Laclau prossegue argumentando que, se numa situação contextual uma solicitação individual não for atendida por um determinado sistema institucional, ao entrar em contato com outras demandas individuais, também não

satisfeitas, pode iniciar uma relação de identificação de uma com as outras, o que pode acabar por transformá-las em exigências. Caso a situação permaneça imutável por algum tempo, ocorrerá um acúmulo de demandas não atendidas e isso tende a aumentar a inabilidade do sistema de absorvê-las de modo diferenciado ou de forma isolada uma das outras. É nesse momento que se estabelece entre essas demandas uma relação de equivalência para enfrentar aquilo que se coloca como restrição para a plena realização dos elementos articulados.

Desta maneira, cria-se uma fronteira interna, uma dicotomização do espaço político através da emergência de uma cadeia equivalente de demandas não atendidas. Isso constitui o que Laclau denomina de demandas populares, ou seja, a articulação de uma pluralidade de demandas que através de sua articulação de equivalência, constitui uma subjetividade social mais ampla. Entretanto, esses elementos diferenciais que entram em articulação numa espécie de relação solidária uns com os outros não cancelam as suas diferenças, ou seja, não se esvaziam do seu conteúdo particular. Isso mostra que a articulação, na análise de Laclau, não se traduz numa relação de consenso entre as diferenças, em que todas abrem mão de suas particularidades em função de uma identidade coletiva.

Para que ocorra a equivalência entre os diversos elementos diferenciais de uma cadeia articulatória é necessário que haja um fator que as coloque numa posição de antagonismo em relação ao sistema. O antagonismo é a condição de possibilidade para a formação de identidades políticas. Pois, como argumenta Laclau:

se tivermos um sistema puramente diferencial sua totalidade tem que estar presente em cada ato individual da significação. Apreender esta totalidade é a condição da significação enquanto tal [...] para apreender essa totalidade conceitualmente temos que apreender seus limites, isto é, temos que diferencia-la de outra coisa que não ela. Essa outra coisa, porém só pode ser outra diferença, e como estamos lidando com uma totalidade que engloba todas as diferenças, essa outra diferença [...] seria interna, não externa, a essa totalidade. Isso que dizer ela seria inadequada para a tarefa totalizadora [...] a única possibilidade de se ter um verdadeiro exterior seria que esse exterior não fosse um elemento neutro, mas um elemento excluído, algo que a totalidade expelle para si para se constituir [...] *vis-à-vis* todos os elementos excluídos, todas as diferenças se equivalem mutuamente. (LACLAU, 2013, p. 118)

Como essa diferença não é nenhum elemento externo ao sistema, mas uma outra diferença contra a qual todas as outras se articulam, este processo de identificação entre diferentes identidades não obedece a nenhum centro estrutural ou fundamento definido *a priori* (nem classe, nem estrutura econômica, nem identidade) somente numa situação contextual é que os sujeitos entram em processo de identificação entre si. Daí, Laclau (2013) afirmar que somente no contexto de uma luta política é possível pensar na construção de identidades, sempre de maneira provisória, nunca fechada ou essencializada. Em função disso,

o autor defende que o que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas.

É importante lembrar, também, que a equivalência, não sendo consensual, é aquilo que subverte a diferença. Por isso, toda identidade é constituída na tensão entre diferença e equivalência. Seguindo os passos de Laclau, compreendo que a condição para que ocorra a produção da hegemonia significativa é que exista, primeiro, uma relação de articulação entre demandas diferenciadas que se juntam para combater uma outra diferença comum contra a qual todas estão em condição de antagonismo, ou seja, o corte antagônico que funciona como um elemento restritivo da plena realização de um elemento particular.; segundo, que este antagonismo não seja um elemento neutro, mas um elemento que foi excluído da cadeia de equivalências; terceiro, que uma particularidade possa, na flexibilização de seu conteúdo particular, se alçar na condição de representar todas as outras diferenças capaz de fazer frente ao “inimigo” excluído, ou ao “outro” antagônico. Na impossibilidade de uma das particularidades alcançarem a plenitude de representação de todas as diferenças, visto que a equivalência não pressupõe o cancelamento das diferenças, o processo hegemônico que emerge desta prática articulatória é uma hegemonia precária, sempre provisória, nunca total.

Agora, já estou de posse do que preciso, minimamente, para explicar como está lógica se aplica ao contexto que procuro analisar. As várias demandas de integração curricular relacionadas anteriormente: interdisciplinaridade, totalidade, transversalidade, pedagogia de projetos, competência, as quais reivindicam espaço de significação hegemônica no texto das DCNEM, entram em processo de articulação entre si para confrontar o seu “outro antagônico” representado pela organização disciplinar. Entretanto, como elemento excluído da cadeia de equivalência, a disciplinarização, não sendo um elemento neutro funciona como o exterior constitutivo das identidades articuladas. Aquele algo que a totalidade das identidades articuladas expelle de si para se constituir. Portanto, aquilo que, ao mesmo tempo, em que se constitui na sua possibilidade também se mostra como a sua própria impossibilidade de realização.

Como as demandas articuladas não abrem mão de seu particular conteúdo para que alguma delas possa representar de forma plena o conjunto de todas as diferenças articuladas, então, o que é possível que se tenha, nos termos explicados por Laclau “é uma totalidade fracassada, o espaço de uma inalcançável plenitude”. Uma totalidade que constitui um objeto impossível e necessário, ao mesmo tempo. Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é algo insuperável; necessário, porque sem o fechamento da cadeia

articulatória, por mais precário que venha ser, não haveria condições de fixação de sentidos e nem da emergência de identidades (LACLAU, 2013, p. 119).

A operação que possibilita que uma diferença assuma, sem deixar de ser uma diferença particular, a representação significativa de uma totalidade incomensurável em torno de um ponto nodal é, finalmente, o que Laclau denomina de hegemonia. A hegemonia ocorre quando uma particularidade assume o lugar de uma universalidade incomensurável, porque o conteúdo diferencial particular passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente. Aqui já me aproximo um pouco mais daquilo que venho procurando demonstrar neste trabalho com relação ao processo de significação do significante integração na política curricular que focalizo. Tem a ver com a noção de significantes vazios desenvolvida por Laclau. Para o autor, um significante vazio surge da necessidade de nomear um objeto ao mesmo tempo impossível e necessário “O esvaziamento de um significante particular, de seu particular significado diferencial é o que torna possível a emergência de significantes vazios como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (LACLAU, 2011, p. 75). Por isso, enquanto condição para própria fixação de sentidos os significantes vazios se mostram como uma estratégia retórica para significar o que é insignificável, alguma coisa que excede o próprio sistema de significação. A presença de significantes vazios é a própria condição para a fixação de uma hegemonia.

No caso analisado, a fixação de um sentido literal para o significante integração é um horizonte impossível de ser alcançado, pois nenhum dos termos articulados consegue representar plenamente as demandas nas suas particularidades. Surge daí uma hegemonia precária, devido à necessidade de significar de alguma forma e dar nome à identidade que emerge da prática articulatória. Neste sentido, afirmo que em relação ao discurso da “integração na perspectiva da interdisciplinaridade e da totalidade”, o terceiro sentido atribuído ao significante nas DCNEM, aquilo que foi possível alcançar por meio do processo articulatório entre as demandas que disputaram a fixação de sentidos encarna uma formação discursiva da ordem de um significante vazio. Um significante que não tem um conteúdo preciso, mas que tenta preencher o espaço aberto da significação. O conteúdo significativo particular permanece habitando cada uma das demandas articuladas e o resultado que se obtém da operação hegemônica é produção de um discurso ambíguo, que desliza nos seus significados, porque não pode representar fielmente nenhuma dos elementos isoladamente.

Isso é o que percebo com o discurso de integração hegemônico nas DCNEM que tenta converter a interdisciplinaridade numa abordagem metodológica facilitadora da

transversalidade, que pode coexistir no mesmo projeto curricular com uma organização do tipo estritamente disciplinar e, ainda, contemplar o trabalho como princípio educativo.

4. 4 INTEGRAÇÃO: um significante vazio e flutuante

A produção de um significante vazio está relacionada à condição da existência de um antagonismo entre as demandas articuladas e a diferença que foi excluída da cadeia de equivalência. Nesse ponto, o corte antagônico que dicotomiza o espaço social é nitidamente identificado, como no caso da disciplinarização que se constitui de alguma forma no outro antagônico das diferentes perspectivas de integração enumeradas, mencionadas no item anterior. Ainda que todas elas contenham em si mesmas o elemento excluído, aquele que foi colocado para o outro lado de fora da fronteira, todas as demandas contém em si mesmas uma perspectiva disciplinar, mais ou menos intensa, pois nenhuma nega a disciplina e nem a especificidade dos conceitos e conhecimentos que estas articulam. Em várias passagens do texto das DCNEM esta lógica chega até mesmo a ser reforçada como condição para o conhecimento do real. Não o “Real” lacanianiano com o qual Laclau trabalha, mas o real marxista “a objetividade concreta”.

Essa complexa relação de repulsa e completude é denominado por Laclau de falta constitutiva, um dos conceitos que incorpora a partir de sua aproximação com a psicanálise lacanianiana⁴⁶. Na impossibilidade de uma particularidade significar uma universalidade de forma plena e transparente, a única possibilidade é que esta recorra ao recurso de uma significação sobredeterminada, que não tenha um conteúdo preciso. O que existe no sistema de representação é constitutivamente irrepresentável. Quanto mais a cadeia de equivalência se estender, quanto mais heterogênea for, mais vazio será o significante que busca unificar esta cadeia.

A tensão entre a equivalência e o confronto antagônico é inerente a qualquer processo político. A cadeia “somente pode viver na instável tensão entre estes dois extremos e se desintegra se um deles se impuser ao outro”. Entretanto, se a cadeia dicotômica se torna imprecisa por meio de uma operação de deslocamento dos antagonismos, os significantes vazios acabam sofrendo uma modificação e se transformam em significantes flutuantes.

⁴⁶ Dentre os outros conceitos da psicanálise lacanianiana que Ernesto Laclau incorporou ao seu sistema analítico constam os conceitos de “deslocamento”, “ponto nodal”, “interior constitutivo”, “falta constitutiva” “real”. Sobre tais conceitos ver as obras “A razão populista”, 2013 “Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo”, 1993.

Laclau argumenta que as categorias de significantes vazios e significantes flutuantes são estruturalmente diferentes. A primeira “diz respeito à construção de uma identidade popular, uma vez que a presença de uma fronteira estável é dada como certa”; a segunda “tenta apreender os deslocamentos daquela fronteira”, ou seja, no segundo caso o “outro” antagônico não permanece imutável, porque ocorre um deslocamento dos antagonismos que não permanecem os mesmos e nem se situam apenas numa posição de exterioridade em relação à fronteira antagônica, como no caso do elemento que foi excluído da cadeia e que representa o inimigo identificável por todas as particularidades articuladas.

Porém, é o próprio Laclau que afirma que não existe uma distância tão grande entre as duas operações de fixação de significados, pois ambas são compreendidas como operações hegemônicas. Numa situação em que apenas o significante vazio fosse relevante, com total exclusão do momento flutuante, seria uma situação em que teríamos uma fronteira inteiramente imóvel. Algo que para o autor é imaginável no processo de produção de uma hegemonia política. Inversamente, um universo em que se tenha a pura flutuação sem qualquer fixação parcial de sentidos é da mesma forma algo impensável. Por isso, os significantes vazios e os significantes flutuantes devem concebidos como dimensões parciais e analiticamente distinguíveis em qualquer processo de construção hegemônica.

A emergência da categoria de “significantes flutuantes” na Teoria do Discurso se dá pela incorporação da categoria “deslocamento” também outro termo tomado emprestado da psicanálise lacaniana. Segundo Mendonça (2012), a introdução da categoria de “deslocamento” promove uma importante mudança na Teoria do Discurso, porque:

Inicialmente, o autor retira o status privilegiado do antagonismo como o único responsável pela constituição das relações sociais, que permanecem políticas e conflituosas. Antagonismo aparece [...] como parte de um sistema de significação, como condição de identificação, como algo simbolizado. O outro antagônico, o inimigo, não é mais o “não simbolizado”, mas a própria possibilidade da simbolização, da identificação. (MENDONÇA, 2012, p. 212)

Mendonça analisa que o que muda com a introdução da categoria de deslocamento não é “o status e o funcionamento da lógica do discurso e da constituição da significação, mas como lidar com uma situação na qual a própria possibilidade de significação chega ao seu limite. O deslocamento é o instante preciso da impossibilidade da significação” (MENDONÇA, 2012, p. 212). Isso ocorre porque a ideia de antagonismo - enquanto condição para a ocorrência de uma articulação que possibilita a produção de uma formação discursiva hegemônica- como sofre modificação com a incorporação com a lógica de deslocamento. O

antagonismo, como o elemento que esta do lado de fora da cadeia, perde sua primazia enquanto elemento reconhecível, o deslocamento admite a possibilidade de a cadeia, sem desaparecer, torne impreciso o outro antagônico. O deslocamento abre a possibilidade para considerar o antagonismo como apenas uma entre outras possibilidades de individualização identitária. Nem todos os sentidos articulados por ambas as formações discursivas antagônicas precisariam ser necessariamente antagônicos; há, portanto, a possibilidade de se pensar que, apesar de antagônicos, os discursos podem compartilhar alguns sentidos. É o caso de significantes flutuantes, ou seja, significantes que flutuam entre os dois lados antagônicos e que são palco de disputas para se definir qual lado da fronteira antagônica conseguirá hegemonizar sentidos, sempre de forma contingente.

Lanço mão da reflexão de Mendonça (2012) sobre a categoria lacianiana de deslocamento para tentar entendê-la melhor. Conforme analisa o autor, o momento do deslocamento na Teoria do Discurso reside:

Justamente, no momento em que a estrutura não consegue processar, semantizar algo novo, algo que, portanto, lhe foge à significação. O deslocamento é, portanto, o momento do Real, o momento em que o extradiscursivo apresenta o limite do sentido. Uma estrutura deslocada é uma estrutura que experimenta um momento de crise, um momento em que é posta radicalmente em xeque. O deslocamento é anterior, é externo à significação, portanto, externo ao antagonismo; é uma experiência traumática que desajusta a estrutura, a qual precisa ser recomposta a partir de novos processos de significação. Assim, estamos falando de processos de significação substituindo outros processos de significação, em razão de uma falha estrutural provocada pelo deslocamento, ou seja, justamente pela impossibilidade de significação. Se não podemos alcançar o Real, pois o real não é passível de significação, o deslocamento é, nesse sentido, a evidência da incompletude da estrutura, da impossibilidade de sua completa estruturação ou sutura. (MENDONÇA, 2012, p. 214-215)

Acredito que por meio desta reflexão é possível chegar, finalmente, ao ponto pretendido. Considerando a trajetória do discurso de integração no conjunto da política do ensino médio no período recortado (1998 a 2012), identifiquei a ocorrência de deslocamentos no processo político que possibilitou a fixação de sentidos contingentes para este significante nos textos políticos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Nas DCNEM (de 1998) e nos PCNEM, o corte antagônico da integração era a organização disciplinar do currículo, com base nos conteúdos disciplinares tradicionais, estruturados de maneira fragmentada e descontextualizada, o que configurava um tipo de organização incapaz de responder às demandas da esfera produtiva, especialmente, com relação às exigências de formação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, o novo tipo de organização curricular proposto foi o modelo das competências básicas, a ser desenvolvido

por meio da interdisciplinaridade e da contextualização. Como afirmei em outro momento, estes foram os significantes privilegiados do discurso de integração nos anos de 1990.

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

Diante do exposto, defendo que as categorias de “significante vazio” e “significante flutuante” é de suma importância para a tese que levanto sobre o processo de produção e hegemonização do discurso de integração no contexto da política curricular brasileira para o ensino médio, tendo em vista que esta categoria me possibilita, em conjunto com as demais categorias da Teoria do Discurso que vim operando no decorrer das minhas análises, tais como discurso, prática articulatória e hegemonia, confirmar a hipótese de que os discursos de integração hegemonizados na política curricular para o ensino médio não apresentam significados fixos e estáveis, mas vinculam uma multiplicidade sentidos cambiantes e deslizantes, até porque foram construídos por meio de relações de diferença e de equivalência entre antigas e novas demandas curriculares, de ordem contextual e teórica, que têm disputado espaço no texto político oficial. Dessa forma, defendo que em torno do significante integração vêm se articulando diferentes demandas colocadas por grupos e sujeitos com poder de influenciar a produção da política num dado contexto histórico, cultural e político, os quais lutam pela significação do currículo deste nível de ensino, assumindo a integração sempre como um ideal a ser alcançado. Pela impossibilidade da fixação de um sentido literal e transparente capaz de abarcar ou cancelar todas as diferenças que atravessam esta luta política, a negociação em torno da integração faz emergir um significante vazio, sob o qual flutuam sentidos ambíguos, contraditórios e fluídos como condição de possibilidade de sua própria existência.

CONCLUSÃO

Procurei destacar ao longo desta tese que a integração se constitui num significante de grande centralidade no processo de produção da política curricular brasileira para o ensino médio no decorrer dos anos de 1990-2010. Em torno deste significante se reuniram um grande número de demandas que disputaram hegemonia nos textos curriculares oficiais, portadores de orientações e regulamentações para este nível de ensino.

Defendo, com base na teorização do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball, que a produção da política curricular não é obra pura e simples do Estado ou de governos em um determinado contexto, mas envolve uma complexa e controversa rede de influências. Com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau busquei construir uma análise sobre a política curricular para o ensino médio a partir do entendimento de que os textos políticos são resultados de lutas políticas travadas em torno da significação do currículo. Uma luta que envolve processos de articulação, negociação e acordos precários e contingentes em torno de diferentes demandas curriculares colocada por sujeitos e grupos e sujeitos que disputam espaço na política e lutam para hegemonizar seus discursos. Estes sujeitos e grupos atuam em diferentes lugares e competem para controlar as significações no interior do jogo político que se estabelece no contexto de produção do texto político.

Ancorada em referenciais teóricos pós-estruturalistas de política e currículo, busquei remontar a trajetória do discurso de integração na política brasileira para o ensino médio, tentando apreender os sentidos de integração que vêm sendo disputados no contexto de produção dos documentos curriculares oficiais. Assim como procurei remontar a cadeia de diferenças e equivalências que formam a cadeia do discurso de integração no âmbito dos documentos analisados, com a preocupação de destacar os antagonismos e as articulações presentes nas formações discursivas.

Nesse sentido, foi possível identificar que a emergência do discurso de integração na história política do ensino médio brasileiro se situa no contexto dos anos de 1980, no movimento de mobilização em torno da construção de um novo projeto de LDB que se sucedeu à promulgação da Constituição Federal de 1998. A partir desta década, o debate em torno do significado do ensino médio ganhou nova relevância e tomou outros rumos, em consonância com clima de abertura política fomentado no processo de redemocratização, momento em que também ganham relevo os estudos crítico sobre a dimensão política da educação escolar. Neste período, as teorias críticas passaram exercer grande influência no pensamento educacional brasileiro, especialmente, no que tange ao ensino médio. A partir de

outras bases teórico-epistemológicas alguns segmentos críticos, sobretudo, aqueles ligados à comunidade epistêmica Trabalho e Educação, procuram confrontar a concepção dualista de educação que atravessa a constituição histórica deste nível de ensino e que se tornou estrutural com as primeiras leis orgânicas da educação secundária nos anos de 1940.

Procuro demonstrar que a partir deste momento o discurso de integração foi se desenvolvendo e ganhando centralidade no âmbito da política educacional brasileira, passando a assumir significados diversos conforme os interesses e as demandas que vêm participando do jogo político pelo estabelecimento de diretrizes para o currículo da escola média.

Defendo que foi no projeto original de LDB (Projeto de Lei nº. 1.258/88), apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio em 1988, que apareceu pela primeira no cenário político brasileiro do ensino médio o discurso de integração numa perspectiva progressista. Neste momento, o sentido atribuído à integração era de integrar educação básica à formação profissional em outras bases que não a de adaptação da educação escolar às demandas do mundo produtivo. Pois, os defensores da integração no âmbito deste projeto criticavam severamente a maneira como esta relação foi preconizada pela política de profissionalização implementada na década de 1970. Assim, este discurso emerge sob o signo da politecnia. Pois, é o debate sobre a politecnia, sobretudo, estabelecido a partir de Demerval Saviani (2003b) que de forma mais radical vai enfrentar a velha problemática do dualismo e da ambiguidade do ensino médio a favor de um projeto mais identificado com os pressupostos de uma educação crítica e integradora. Este projeto afirmava a necessária vinculação da educação básica à prática social e ao trabalho como princípio educativo.

Sustento que o discurso de integração na perspectiva teórica da politecnia foi aos poucos negociando seus sentidos originais com outras demandas que participavam do processo articulatório no prosseguimento da produção da nova LDB.

A reforma do ensino médio nos anos de 1990 passou a afirmar um discurso de que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais de forma fragmentadas e descontextualizadas não mais respondia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Por isso, face ao constante processo de mudança e modernização decorrente da revolução tecnológica e da globalização econômica se deveria construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio que tivesse como horizonte a superação de modelos tradicionais e o alcance de inovações necessárias a este nível de ensino.

Nesse sentido, a reforma propunha um novo tipo de organização curricular com base na definição de competências a ser desenvolvido por meio de metodologias que favorecessem a integração interdisciplinar entre os diferentes conhecimentos curriculares e a sua contextualização em situações concretas da prática cotidiana e vida social.

Defendo o argumento de que as DCNEM e os PCNEM estabelecidos nos anos de 1990 foram dispositivos de prescrição curricular que advogaram a favor integração enquanto um princípio ideal de organização do currículo. Competências, interdisciplinaridade, contextualização foram os sentidos privilegiados que a integração assumiu naquela proposta curricular, no contexto da reforma de 1990. Definidos como princípios metodológicos para a organização do currículo, esses significantes foram apresentados com uma aparente unidade teórico-epistemológica. Defendo, porém, com base nos estudos de Lopes (2001; 2002a; 2002b; 2008) e Macedo (2002) que tais sentidos de integração foram construídos a partir da hibridização de discursos pedagógicos e curriculares pertencentes a diferentes domínios teóricos e representam um esforço de compatibilizar demandas não somente diferentes, mas divergentes e até mesmo contraditórias colocadas por grupos e sujeitos envolvidos na luta hegemônica pela significação do currículo naquele contexto.

Neste período, a reforma curricular do ensino médio foi grandemente influenciada por organismos internacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Fundo Monetário Internacional que vinham fomentando reformas educativas em vários países do mundo com base nas recomendações tiradas em convenções internacionais, dentre as quais, as recomendações da UNESCO tiradas na Reunião Internacional sobre a Educação no Século XXI⁴⁷. Estas recomendações continham objetivos e metas a serem alcançadas pela educação básica nos países de baixo desenvolvimento econômico no novo cenário do século XXI, como forma de adequar a educação escolar às mudanças provocadas por fatores econômicos, sociais e culturais que exigiam um novo modelo de formação dos estudantes.

Assim, os discursos de integração hegemônicos na reforma dos de 1990 foram construídos a partir de negociações entre demandas colocadas tanto pela relação educação-mercado quanto por demandas pedagógicas críticas e não críticas o que confere imprecisão e ambiguidade ao significante integração naquele contexto.

A partir dos anos 2000, sobretudo, a partir da influência da comunidade epistêmica Trabalho e Educação que passou a ganhar um significativo espaço na produção da

⁴⁷ Sobre as recomendações da UNESCO para a educação no século XXI ver Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI (1996).

política do ensino médio no contexto dos Governos Lula e Dilma Rousseff, outra reforma do ensino médio foi fomentada. Esta reforma seguiu uma orientação político-filosófica de viés crítico consonante ao posicionamento epistemológico assumido pela comunidade epistêmica Trabalho e Educação. Este pensamento era propagado como capaz de desafiar as orientações curriculares hegemônicas pela reforma dos anos de 1990 e recolocar o debate deste nível de ensino em termos de uma luta político-social mais ampla, pautada nos objetivos de justiça e emancipação social.

Localizo que neste momento, o projeto de ensino médio buscou recolocar a concepção de educação básica e de formação profissional de caráter unitário, omnilateral e politécnico, conforme havia sido demarcado no projeto original da LDB disputado nos de 1980. Assim, é que surgiu como resultado de um amplo processo de mobilização e disputa no âmbito do MEC e do CNE o projeto de ensino médio integrado que estabeleceu as principais bases sobre a proposta de integração que lutou para se hegemonizar nos textos políticos deste novo período de reforma do ensino médio, localizada entre os anos de 2003 a 2012.

As análises que realizei a partir do *corpus* documental da pesquisa me possibilitam afirmar que o projeto de ensino médio integrado construído sob a influência da comunidade epistêmica Trabalho e Educação procurou retomar o ideário de integração na perspectiva da politecnicidade. Defendo que a disputa por um novo sentido de integração no projeto curricular para o ensino médio em período mais recente tendeu a se distanciar de uma base teórica informada pela psicologia condutivista e cognitivista, pelas teorias curriculares de domínio eficientista e técnico-instrumental, mescladas a discursos pedagógicos progressivistas e críticos, predominantes nos discursos de integração dos anos de 1990 e passou a se estruturar numa base teórica político-sociológica, informada pelas teorias marxista e gramsciana.

Desta maneira, no contexto do jogo político que ascendeu a partir dos anos de 2003, percebo a ocorrência do deslocamento de um sentido de integração mais restrito ao debate didático-pedagógico, calcado na hibridização de discursos de diferentes teorias pedagógicas e curriculares, para um sentido mais político e filosófico, que procura definir uma identidade e uma função social para o ensino médio a partir de princípios que desafiam os objetivos de submissão da educação escolar ao mundo produtivo, no sentido econômico e de mercado, e centram os seus objetivos em perspectivas críticas de educação e trabalho, o que contribui para definir, em boa medida, os sentidos precários e contingentes que a integração assumiu nas novas DCNEM, homologadas em 2012.

As ideais de integração presentes no projeto do ensino médio integrado, tal como formulado por segmentos críticos ligados à comunidade epistêmica Trabalho e Educação, mobilizam três noções primordiais da teoria marxista e gramsciana: a concepção de educação omnilateral e politécnica, de escola unitária e de trabalho como princípio educativo. As DCNEM, homologadas em 2012, refletem as negociações ocorridas entre esta proposta, o MEC e o CNE. No texto final do Parecer CEB/CNE nº 05/2005 que consubstancia as novas diretrizes é possível perceber as mesclas decorrentes das articulações entre concepções, objetivos e demandas colocadas em pauta pelos sujeitos e grupos atuantes no contexto de produção daquele texto.

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

Sustento que estes sentidos conseguiram se hegemonizar nas DCNEM por meio de diversas articulações discursivas que ora reafirmam os princípios de integração originalmente desenvolvidos pela teoria marxista e gramsciana, assim como pelas suas interpretações por autores brasileiros envolvidos no debate, ora apontam para o esvaziamento desses sentidos e para construções ambíguas e ambivalentes que produzem sentidos flutuantes para o significante integração.

Diante da pluralidade das demandas que constituem a cadeia discursiva do discurso de integração, argumento que é importante compreender o jogo de linguagem presente no texto político oficial, pois, tal jogo de linguagem tem a intenção produzir um discurso por meio de equivalências entre propostas antagônicas e que muitas vezes parecem mesmo irreconciliáveis. Por isso, sustento o argumento de que a fixação de um sentido literal para o significante integração no interior do texto político oficial é um horizonte impossível de ser alcançado, pois nenhuma das demandas que formam a cadeia de equivalências do discurso de integração que disputavam hegemonia no texto das diretrizes consegue representar plenamente as demandas nas suas particularidades. Surge daí uma hegemonia precária, devido à necessidade de significar, de alguma forma, e de dar nome a esta identidade que emerge da prática articulatória, que não obedece a nenhum fundamento ou estrutura determinada *a priori*.

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

Desta maneira, defendo a tese de que os discursos de integração hegemônicos na política curricular para o ensino médio, no período recortado pela pesquisa, não apresentam significados fixos e estáveis, mas pelo fato de terem se construído pela articulação entre diferentes demandas curriculares colocadas por grupos e sujeitos com poder de influenciar a produção da política em contextos historicamente situados, os quais vêm lutando pela significação do currículo deste nível de ensino e por concepções de integração. No interior dos discursos hegemônicos a integração é assumida sempre como um ideal político-pedagógico desejável e a ser alcançado. Assim, pela impossibilidade da fixação de um sentido literal e transparente para este significante, o processo de negociação estabelecido fez emergir, no contexto de duas diretrizes curriculares (1998; 2012), um significante flutuante, sob o qual deslizam sentidos ambíguos, contraditórios e fluidos como condição de possibilidade da sua própria existência.

Esta tese não tem nenhuma pretensão de verdade ou de conclusão da discussão do tema da integração no contexto da política do ensino médio. Até porque, em consonância com os referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos que subsidiam a pesquisa, compreendo a política como um ciclo contínuo e complexo, em que os sentidos estão em permanente negociação, de acordo com as demandas dos sujeitos e grupos políticos que participam das disputas políticas.

No período de finalização desta pesquisa, uma nova reforma do ensino médio entra em curso no Brasil. Esta reforma tem origem na Medida Provisória nº. 746/2016, de estabelecida pelo presidente Michel Temer, imediatamente após o impeachment da presidenta

Dilma Roussef, fato que se caracterizou como um ato político bastante controverso e que mobilizou diversos setores sociais alinhados ao campo popular-democrático em defesa do Estado democrático e de direitos, pois, a ascensão de Michel Temer representa uma grande manobra dos setores conservadores para retonarem ao poder no âmbito do governo central. Com a alegação bastante discutível de crime de responsabilidade fiscal, a presidenta eleita foi deposta do cargo e a partir deste momento uma sequencia de reformas foi anunciada pelo governo Temer (Reforma Trabalhista, Reforma Previdenciária), dentre as quais, a reforma do ensino médio. Ainda este seja um processo inconcluso, é possível perceber na mencionada MP que o delineia alguns pontos que representam um verdadeiro ataque às conquistas educacionais alcançadas na LDB e nas reformas que a sucederam.

De forma geral, a MP 746, de setembro de 2016, convertida na Lei 13.414, em fevereiro de 2017, define que o currículo do ensino médio passará a ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Além disso, a carga horária destinada ao desenvolvimento dos componentes da Base Nacional Comum Curricular (que permanecem incógnitos até o presente momento) é rebaixada do mínimo de 2.400 horas para o máximo de 1.800 horas, sendo o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática componentes obrigatórios e prioritários do currículo em todo o percurso escolar dos alunos neste nível. A carga horária restante deverá ser desenvolvida por meio daquilo que a lei denomina de itinerários formativos específicos, devendo ser ofertados de acordo com critérios dos sistemas de ensino e que contemplam as áreas de linguagem, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional e técnica. Ou seja, a educação básica de caráter amplo e como direito de todos assegurada pela LDB, assim como a formação profissional integrada à educação geral (projeto duramente alcançado por meio de negociações no contexto da reforma dos anos de 2010) é totalmente atropelada no projeto vigente. Disso poderá resultar um currículo precário e apressado que deverá em breve ser implementado pelas escolas públicas, visto que a experiência de outras épocas nos mostra que a escola privada de caráter propedêutico poucas mudanças têm sofrido na sua função de preparar determinadas parcelas para a continuidade de estudos em níveis mais elevados.

A despeito de discursos como os de flexibilização curricular, integração, educação integral e protagonismo juvenil continuarem a fazer parte do repertório discursivo da reforma, somados a outros como os de itinerários formativos específicos e de notório saber, fica patente que os sentidos que tais discursos assumem no contexto desta nova reforma parecem

se alinhar muito mais aos interesses de redução de custos com a educação pública e com a formação docente e, ao mesmo tempo, com o comprometimento de aprofundar o projeto de privatização da educação pública que vêm sendo disputado por setores empresariais atuantes no campo da formação profissional ao longo de décadas, do que atender aos interesses e anseios da juventude, como assim é alardeado pelo governo. O currículo do nível médio é mais uma vez rotulado como desinteressante e defasado, precisando sofrer mais reformas que possam revigorá-lo, sem que outros elementos estruturais determinantes do processo de escolarização da juventude sejam sequer mencionados. Estas mudanças acabam por reafirmar itinerários formativos desiguais para os sujeitos de diferentes condições socioeconômicas e a persistência de dualidades entre formação propedêutica e formação para o trabalho. Com isso, vislumbra-se a retomada do modelo dualista de educação que historicamente tem marcado o ensino médio no Brasil. O fortalecimento de modelos de organização curricular reforçadores da disciplinarização, o reestabelecimento de hierarquias entre áreas de conhecimento e saberes, a exclusão, no âmbito da proposta oficial, de temas e conteúdos que negue a diferença tende a ser favorecido quando a racionalidade técnica e instrumental parece de novo se tornar o principal sustentáculo teórico-metodológico de elaboração do currículo, ainda que esta concepção possa sempre ser hibridizada com outros discursos teóricos que reclamem atualidade e tornem as medidas mais palatáveis ao conjunto do sistema educativo.

Nesse sentido, argumento que no contexto desta nova reforma outros empreendimentos de pesquisa se mostram pertinentes no sentido de continuar inquirindo os discursos que lutam por hegemonia nas políticas de currículo. Nesse processo, antigas e novas demandas entram em confronto e redesenham o processo articulatório, confirmando a assertiva de Laclau (2013) da política como o terreno do conflito, da disputa, da incerteza e do indecível. Novas relações de diferenças e equivalências são construídas no processo de produção dos discursos que passam a ser articulados pela política, desta maneira podemos afirmar a política como um processo que se constrói por meio do permanente confronto entre demandas sociais e interesses de sujeitos e grupos que desenham as tramas em cada momento histórico circunstanciado. A resolução final de tais conflitos é algo que reside no campo da impossibilidade, ainda que fechamentos provisórios alcancem uma a condição de hegemonia, mas está precisa ser entendida como uma condição sempre provisória e precária. O jogo sempre estará sujeitos a novas regras e passível de novas articulações.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W.; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Ideologia e currículo**. 2º ed. Porto Editora, 1999.
- _____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, Stephen Ball. J.. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luíz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, 4ª edição, p. 121-137.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-114, jul/dez, 2004.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p.10-32, jul/dez 2006.
- BALL, Stephen J. & MINARES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNARDIM Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. 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**. n. 16, p.23–35, jul/dez 2014.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London; New York; Routledge, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 4.024**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961.
- _____. **Lei 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

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

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

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

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

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

_____. **Parecer CEB CNE nº 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: 08 de dezembro, 2004.

_____. **Decreto nº 5.478/2005.** Cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: DF, 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf, Acesso 20.12.2015.

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

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

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

BARRIGA, Angel Diaz. El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o um disfraz de cambio? **Perfiles Educativos.** 2006, v. XXVIII, n. 111, p. 7-36 Disponível em: www.scielo.org

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

BURITY, Joanildo A. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau.** Biblioteca Virtual, CLACSO, Buenos Aires - Argentina, 2013, 21 p. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar>; <http://www.clacso.org>

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

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

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A Era da Diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan-abr, 2012, p.14-37

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 p. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação. Disponível em: www.proped.pro.br

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol 18, nº 51, p. 21-29, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- excertos**. Acessado em 03 de fevereiro de 2017: http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf, 14 p.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997

GOODSON, Ivor F. **Currículo teoria e prática**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 13 ed. 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPO DE TRABALHO (2010a). **Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate. Texto para discussão.** Brasília: mimeo.

_____. (2010b). **Diretrizes curriculares nacionais para o EM. Proposta de Debate ao Parecer.** Brasília: mimeo.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Acessado em 04 de fevereiro de 2017: www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc, 23 p.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

KLIEBARD Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-35, jul/dez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 27, n° 3, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273a>

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

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rosana Gomes de (orgs.). **Discurso nas políticas de currículo**. Apoio edital editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rosana Gomes de (orgs.). **Discurso nas políticas de currículo**. Apoio edital editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen e MAINARES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a, p.248-282.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio et al. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 34-65.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. O populismo na visão inovadora de Laclau. In: LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013, p.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 43-62.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 98-113, 2006.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen e MAINARES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.143-172.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul-dez, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 135-167, 2014.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da Teoria do Discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº 1, p.153-169, jan/jun 2009.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da Teoria do Discurso. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 53-69.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 25-33.

MENDONÇA, Daniel de. A condensação do “imaginário popular oposicionista” num significante vazio: as “diretas já”. In: RODRIGUES, Léo Peixoto e MENDONÇA, Daniel de. **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: Pós fundacionalismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.146-169.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 17-36.

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

MOURA, Dante Henrique. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Natal: mimeo, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Trabalho encomendado pelo GT 09, Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. 2012b, 32 p. [mimeo].

OLIVEIRA, Maria Clara. **Comunidades epistêmicas e transferências condicionadas de renda**. Seminário Discente do Departamento de Ciência Política/FFLCH. Universidade de São Paulo, maio de 2012, 16 p.

OZGA, Jenny. **Investigações sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 200, 241-269.

PINTO, José M. O ensino médio. In: Oliveira, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007, p.47-72.

POWER, Sally. O detalhe e o macrotexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen e MAINARES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.54-77.

Programa de Governo 2002 coligação Lula Presidente. Um Brasil para Todos. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores (www.pt.org.br) / Fundação Perseu Abramo (www.fpabramo.org.br), 2002.

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

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Petrópolis: Vozes, v.3, 2005, p 229-242.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Ano: 2007. Acessado em 03 de fevereiro de 2014:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf, 26 p.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções propostas e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

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

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

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 115-132.

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

TORRES, Wagner Nóbrega; DIAS, Rosane Evangelista. Comunidades epistêmicas na política e currículo em EJA. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Roseane Evangelista; ABREU, Rosana Gomes de (orgs.). **Discurso nas políticas de currículo**. Apoio edital editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 224.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 140-167, 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; PEREIRA, Talita Vidal. Políticas curriculares, sistema de avaliação e sistemas curriculares In TURA, Maria de Lourdes Rangel & GARCIA, Maria Manuela Alves. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p....

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 125-144.

ZABALA, **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005b.