

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A SUBMISSÃO AO MUNDO PRODUTIVO: O CASO DO CONCEITO DE CONTEXTUALIZAÇÃO

ALICE CASIMIRO LOPES*

RESUMO: Neste artigo, procura-se demonstrar que o processo de produção de um discurso curricular híbrido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem por finalidade a inserção social no mundo produtivo. Tal finalidade limita a dimensão cultural da educação. Como exemplo da produção desse discurso híbrido, são analisadas as ambigüidades expressas pelo conceito de contextualização no conhecimento oficial. Essas ambigüidades são entendidas como ressignificando discursos curriculares acadêmicos. Defende-se neste artigo que tais ambigüidades são uma forma de se legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais. Tais idéias são desenvolvidas com base nos conceitos de recontextualização (Bernstein) e de hibridismo (Canclini).

Palavras-chave: Contextualização. Currículo. Ensino médio. Hibridismo. Recontextualização.

THE BRAZILIAN CURRICULAR PARAMETERS FOR SECONDARY EDUCATION AND THE SURRENDER TO THE PRODUCTIVE WORLD: THE CASE OF THE CONCEPT OF CONTEXTUALIZATION

ABSTRACT: This paper aims at showing that the production of a hybrid curricular discourse in the *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM – Brazilian Curricular Parameters for Secondary Education) seeks a higher insertion into the productive world. Such purpose limits the cultural dimension of education. As an example of production of such a hybrid discourse, this paper analyses the ambiguities emerging from the concept of contextualization, as employed in the PCNEM. Drawing on Bernsteins's recontextualization and Canclini's hybridism, the text assumes such ambiguities both resignify academic curricular discourses and are a way to legitimate the PCNEM among different social groups.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: alice@ufrj.br

Situando a problemática

Desde sua publicação e distribuição às escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – Brasil, 1999¹) vêm se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil. Não que essa tenha sido a única ação do Ministério da Educação para produzir tal reforma. O estabelecimento de referenciais nacionais vem associado ao conjunto de ações previstas no Projeto Escola Jovem (Brasil, 2001), financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1999): expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação a distância e melhoria da infra-estrutura das escolas. O documento dos parâmetros, entretanto, é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas² e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial (Bernstein, 1996, 1998).

Ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da idéia de mudança nelas embutida (Goodson, 1999),

quanto pela efetiva apropriação que realizam de princípios e idéias curriculares legitimadas no campo educacional.

De forma a entender essa influência do discurso curricular oficial sobre a produção do conhecimento escolar, bem como interpretar o processo de apropriação de teorias curriculares por esse discurso, venho trabalhando com o conceito de recontextualização, de Basil Bernstein. Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.

A partir da recontextualização é produzido o discurso pedagógico. Este discurso, para Bernstein, é um princípio recontextualizador, um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola³ em um discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), este último sempre dominante no processo. No processo de elaboração dos PCNEM, princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo. Tais princípios já estavam definidos antes mesmo que o trabalho das equipes disciplinares se desenvolvesse e foi com base neles que o documento foi produzido.⁴ O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização.

Na contemporaneidade, tais processos de recontextualização ampliam-se e aprofundam-se, dado o caráter híbrido da cultura (Dussel, 2002; García Canclini, 1998; Sarlo, 2000). Especialmente no campo curricular, eminentemente uma produção cultural, é possível compreender a recontextualização como desenvolvida pela formação de híbridos (Ball, 1998, 2001). Para tanto, os contextos não podem ser compreendidos com base na idéia de territórios fixos

e as relações de poder deixam de ser vistas como relações verticalizadas, ainda que permaneçam as hierarquias.

Propostas curriculares oficiais, como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambigüidades são obrigatórias. Nesse caso, não existe um sentido negativo de adulteração de textos supostamente originais, mas revela-se a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas. Isso não nos permite a simples exaltação do hibridismo, sem a devida análise de quais são os novos sentidos instituídos. Tampouco há a mera superposição de discursos ambíguos que podem ser utilizados como queiramos, independentemente dos contextos históricos e das relações de poder.

Tendo em vista essa perspectiva, objetivo neste artigo desenvolver uma análise dos PCNEM sob um foco ainda não suficientemente explorado em outros trabalhos decorrentes da pesquisa que venho desenvolvendo sobre o tema (Abreu, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b; Gomes, 2002; Lopes, 2001, 2002a, 2002b, 2002c; Lopes, Gomes e Lima, 2001; Pereira & Lopes, 2002) e visando complementar investigações específicas sobre o ensino médio e sobre os PCNEM já realizadas (Domingues et al., 2000; Ferretti, 2000; Küenster, 2000; Oliveira, 2000). Defendo que o discurso dos PCNEM apresenta ambigüidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Para produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, ressignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros.

Como exemplo dessa recontextualização que produz um híbrido de discursos curriculares, focalizo a apropriação de discursos acadêmicos para a elaboração de um conceito central dos PCNEM: a contextualização. Em seguida, apresento minhas conclusões a partir da análise das finalidades educacionais visadas nessa recontextualização.

O caso da contextualização: hibridismo de discursos curriculares

O conceito de contextualização foi desenvolvido pelo MEC por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais. Analiso especialmente a apropriação de discursos acadêmicos, mas é preciso considerar que essa apropriação tanto pode ter sido realizada por influência direta dos textos acadêmicos sobre os elaboradores dos parâmetros, quanto por intermédio de uma mediação realizada em reformas educacionais de outros países que influenciaram a reforma brasileira e/ou pelas agências financiadoras multilaterais. No que concerne especificamente aos documentos do BID, o conceito de contextualização aparece de forma incipiente, indicando aparentemente poucas referências específicas para a formulação realizada pelo MEC.⁵

A contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCNEM capaz de produzir uma revolução no ensino. Nas palavras do coordenador geral de ensino médio do MEC:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendizado em novas vivências. (Pereira, 2000).

Com a proposta de educar para a vida, traduzida como educação contextualizada, são recuperadas em novas bases idéias do progressivismo de Dewey. Os trabalhos de Dewey, contudo, desenvolveram-se em oposição às teses dos eficientistas sociais (Bobbitt & Charters) centradas no modelo fabril de educação e na perspectiva de inserção social (apud Pinar et al., 1996). Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional – “educar é para a vida” –, relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada. Como pretendo demonstrar pela análise do conceito de contextualização, a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla.

Há três interpretações para o contexto nas diretrizes curriculares para o ensino médio (Brasil, 1999, v. 1): a) trabalho; b)

cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência. Neste terceiro contexto, a maior ênfase é no meio ambiente, no corpo e na saúde. No documento, de uma forma geral, é conferida centralidade ao contexto do trabalho, ficando os dois outros contextos subsumidos a ele (Brasil, 1999, v. 1, p. 93). A escolha da tecnologia, como tema por excelência capaz de contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e como princípio integrador de cada uma das áreas, também expressa tal centralidade do trabalho (Abreu, 2001a; 2002b).

O documento oficial afirma explicitamente que esse conceito se fundamenta em David Stein e sua idéia de uma aprendizagem situada (Brasil, 1999, v. 1, p. 141-142), com base na vivência de situações do dia-a-dia, segundo os interesses dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos. Para Stein (1998), situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de forma situada, em determinado contexto, de maneira a ser transferido para situações similares.

Nos PCNEM, afirma-se também que a aprendizagem situada é originária de programas de preparação profissional. Realmente, identifica-se que tal noção de aprendizagem situada é a mesma que fundamenta projetos de ensino e aprendizagem contextual (*Contextual Teaching and Learning* – CTL), em franco desenvolvimento nos EUA desde os anos 90 (Berns & Erickson, 2001; Khan & Brown, 2000; Zukas & Malcolm, 2000). Recuperando idéias de Dewey, Bruner e Piaget, e por vezes não se afastando da formação de habilidades na tradição dos eficientistas, esses trabalhos associam a aprendizagem situada, a aprendizagem contextual e o atendimento às demandas da nova economia. De forma similar aos parâmetros, tais trabalhos enfatizam a resolução de problemas e o currículo integrado, na modalidade interdisciplinar, e vêem o construtivismo como a forma de superar o modelo comportamentalista influente em uma formação profissional que não mais se adapta aos novos modelos de trabalho.

A aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNEM, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. Com constantes referências a Vigotsky e a Piaget, a contex-

tualização nesses momentos aproxima-se mais da valorização dos saberes prévios dos alunos. Nesse caso, contextualizar é, sobretudo, não entender o aluno como tábula rasa (Brasil, 1999, v. 1 a 4).

De forma mais tênue, a idéia de contextualização também aparece associada à valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos. Falta um sentido mais político ao conceito de cotidiano. Seu entendimento, entretanto, não é restrito como em algumas perspectivas construtivistas que analisam os saberes prévios dissociados de uma interpretação mais ampla do conhecimento escolar. Dessa forma, há uma aproximação da perspectiva crítica de currículo. Salienta-se, por exemplo, como a contextualização deve estar associada ao processo produtivo do conhecimento escolar, por intermédio da transposição didática e da visão de que esse conhecimento não deve ter por referência apenas o conhecimento científico. Essa argumentação fundamenta-se em Chervel e sua concepção de que a disciplina escolar é uma produção intrínseca da escola (Brasil, 1999, v. 1, p. 136-137).

Tais concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar, contribuem para a legitimidade dos PCNEM junto à comunidade educacional. É preciso considerar, todavia, o quanto tais concepções estão hibridizadas aos princípios do eficientismo social. Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências.

Identifica-se a similaridade com princípios já descritos por autores da tradição dos eficientistas. Por exemplo, tal concepção aproxima-se de Gagné (1965) e sua afirmação de que não basta a aquisição do conhecimento, sendo mais importante o uso e a generalização do conhecimento em situações novas, ou seja, a transferência de conhecimento. Igualmente incorpora princípios de Mager, em sua defesa da resolução de problemas como um tipo de desempenho a ser formado (Mager & Beach Jr., 1976). Na medida em que a educação é entendida como uma atividade capaz de produzir uma mudança de performance, essa performance deve se desenvolver em um contexto situado. Assim, a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar

competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho.

Com essa análise do caráter híbrido do conceito de contextualização nos PCNEM, tenciono especialmente salientar seu caráter ambíguo. As ambigüidades no conceito de contextualização apresentadas, entretanto, não devem ser identificadas como negativas em si. Tais ambigüidades expressam os conflitos, velados ou não, existentes no processo de produção de uma proposta curricular que visa se legitimar na comunidade educacional e por isso realiza acordos para tal. Tais acordos exigem a apropriação de discursos de diferentes segmentos, especialmente para produção do discurso regulativo da proposta, no qual se integra o conceito de contextualização do mundo globalizado.

Para além da identificação do caráter híbrido dessa proposta, cabe investigar quais finalidades educacionais são por ela defendidas. Em outras palavras, cabe identificar a que serve a proposição de formar o aluno capacitado a resolver problemas em determinados contextos específicos da sociedade tecnológica.

**Concluindo: finalidades educacionais
via inserção social no mundo produtivo**

O eficientismo social dos PCNEM expressa-se não apenas pelas listagens de competências e habilidades, claramente filiadas a essa tradição do pensamento curricular.⁶ Expressa-se, também, de forma geral, pela defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo, entendendo-se o trabalho nesse mundo em sua dimensão mais limitada de trabalho empírico:

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (Brasil, 1999, v. 1, p. 140)

Não mais existe o mundo produtivo, exclusivamente em bases tayloristas e fordistas, que norteou a construção dos modelos da

eficiência social. No entanto, permanece a idéia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo. A autonomia da educação é compreendida como sua possibilidade de se adequar ao mundo da produção sem desconsiderar as competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano, pois o desenvolvimento de tais competências “(...) passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (idem, *ibid*, p. 25). Uma educação autônoma para os parâmetros é uma educação que não mais precisa se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas pode formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas.

A identidade existente entre as competências entendidas como necessárias ao desenvolvimento humano e as competências necessárias à esfera da produção, agora organizada segundo o modelo pós-fordista, é também uma das razões que justifica o hibridismo de discursos curriculares. Como a esfera da produção passa a exigir competências superiores, associadas ao pensamento mais abstrato, à realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, a formação não pode se limitar a competências restritas ou aos desempenhos previstos nos antigos objetivos comportamentais. Os princípios do construtivismo e da perspectiva crítica são então associados a princípios eficientistas e a princípios do progressivismo como forma de projetar a formação de competências mais complexas, mas ainda assim marcadas pela formação de desempenhos. Tais competências visam formar um indivíduo que se auto-regula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho.

O discurso de formação dessas competências mais complexas também contribui para a legitimidade do documento produzido. Por ser construído em associação a discursos legitimados entre os professores, e mesmo entre pesquisadores em educação, como por exemplo o discurso de integração curricular e os princípios progressivistas, mais facilmente circula e é apropriado nos meios educacionais.

Tal processo de legitimação vem se desenvolvendo significativamente com os PCNEM. Ainda que permaneça o questionamento à

própria existência de parâmetros curriculares nacionais, orientando o trabalho das escolas e dirigindo políticas públicas nos estados, menores críticas se desenvolvem aos princípios de organização curricular do documento. Considero que, pelo menos em parte, isso acontece em virtude de ser um produto híbrido que incorporou muito do que as áreas de ensino das diferentes disciplinas e um pouco do que pesquisas curriculares apontam. Na medida em que foram grupos de pesquisadores e de professores nos campos de ensino das disciplinas específicas que produziram os documentos disciplinares, houve a necessidade de estabelecer acordos entre as orientações desses grupos e as orientações da equipe técnica de governo.

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

Há de novo nesse processo sua construção a partir de discursos híbridos. Não que propostas curriculares anteriores não se fizessem também pelo hibridismo de tendências pedagógicas. Na contemporaneidade, todavia, a aceleração dos intercâmbios de textos, o estabelecimento de feixes de relações sociais envolvendo múltiplos conflitos econômicos e culturais, que acentuam a produção interdependente de processos globais e locais (Santos, 2002), desenvolvem o hibridismo de forma muito mais acentuada. Por um lado, esse hibridismo pode acentuar a possibilidade de poderes verticalizados serem substituídos por poderes oblíquos

(Canclini, 1998), indicativos de processos de resistência e de subversão frente às hierarquias estabelecidas. Por outro, pode acentuar ou revitalizar processos de submissão.

Assim sendo, faz-se bastante pertinente o alerta de Hardt & Negri (2001) sobre como o império, a forma atual de poder no mundo globalizado, celebra os hibridismos para manter seus processos de submissão. Produtos híbridos são apresentados em um grande mercado de idéias a serem consumidas de forma flexível: quanto mais diferenças apresentadas, mais oportunidades de diferentes formas de controle e de estabelecimento de hierarquias.

Não cabe, a meu ver, lutar contra os hibridismos, como se por si só implicassem o desvirtuamento de discursos supostamente originais, como se implicassem em contradições a serem superadas ou como se fossem a representação dos processos de opressão. Entendo que mais significativo é questionarmos a idéia de que propostas híbridas obrigatoriamente superam hierarquias e implicam relações mais democráticas. Proponho, sobretudo, que sejam questionadas as diferentes formas de controle e de hierarquia engendradas por discursos híbridos. Defendo que isso pode ser realizado por intermédio da análise das finalidades educacionais de tais discursos.

Nesse sentido é que considero necessário o questionamento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos.

Recebido e aprovado em agosto de 2002.

Notas

1. Esse documento inclui as diretrizes curriculares nacionais.
2. Sobre as identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil, ver Lopes (2002a).
3. Para Bernstein, as práticas pedagógicas englobam os contextos sociais pelos quais são realizadas a produção e a reprodução culturais, não se limitando apenas à escola. Em minha análise, focalizo apenas o discurso pedagógico circulante na relação professor-aluno.
4. Esses princípios curriculares já apareciam na proposta de resolução que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, divulgada em 1997 (Brasil, 1997). O conceito de tecnologias como princípio integrador aparece posteriormente, com base em proposta feita pelo coordenador da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (Abreu, 2002).
5. A influência das agências financiadoras não se desenvolve exclusivamente por esses documentos, mas eles expressam intenções dessas agências. Para maiores esclarecimentos, ver Pereira & Lopes (2002).
6. Para entendimento de argumentos favoráveis a essa filiação, ver Dias (2002), Lopes (2001) e Macedo (2002).

Referências Bibliográficas

- ABREU, R.G. Tecnologia e ensino de ciências: recontextualização no “novo ensino médio”. In: ENPEC, 3., 2001, Atibaia. *Anais...* Atibaia: ABRAPEC, 2001a. 1 CD.
- ABREU, R.G. A concepção de currículo integrado e o ensino de química no “novo ensino médio”. In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001b.
- ABREU, R.G. A integração na área de ciências da natureza nos PCN para o ensino médio. In: ENDIPE, 11, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Acesso pelo endereço: www.curriculosemfronteiras.org
- BERNS, R.G.; ERICKSON, P.M. Contextual teaching and learning: preparing students for the new economy. *The highlight zone: Research @ Work*, n. 5, 2001. Disponível em: <www.nccte.com/publications> Acesso em: jun. de 2002.

- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Improvement and Expansion Program for Secondary Education: escola jovem*. Disponível em: <www.iadb.org/ext/doc98/apr/br1225e.pdf> Acesso em: 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Versão preliminar.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa de melhoria e expansão do ensino médio: projeto escola jovem (síntese)*. Brasília. MEC/SEMTEC, 2001. 20p.
- DIAS, R.E. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. Dissertação de Mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro, 2002.
- DOMINGUES, J.L.; TOSCHI, N.S.; OLIVEIRA, J.F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-70, abr. 2000.
- DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (no prelo)
- FERRETTI, C.J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do ensino para o ensino médio: integração com base no mercado médio e do ensino técnico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.
- GAGNÉ, R.M. *The condition of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

- GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L.H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 109-126.
- GOMES, M.M. A contextualização e as áreas de ciências da natureza e ciências humanas nos PCN para o ensino médio. In: ENDIPE, 11., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- KHAN, T.M.; BROWN, K. Model-based training of situated skills. *British Journal of Educational Technology*, London, v. 31, n. 2, p. 171-179, 2000.
- KUENZER, A.Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-40, abr. 2000.
- LOPES, A.C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.
- LOPES, A.C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A.F.; MACEDO, E. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002a.
- LOPES, A.C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- LOPES, A.C. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, D.G.; SOUZA, V.C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.
- LOPES, A.C.; GOMES, M.M.; LIMA, I.S. Diferentes contextos na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias nos parâmetros curriculares nacionais. In: ENPEC, 2., 2001, Atibaia. *Anais...* Atibaia, ABRAPEC, 2001. 1 CD.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução

- CNE 03/98), diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MAGER, R.; BEACH Jr., K. *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- PEREIRA, A.R.S. *Contextualização*. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 2000.
- PEREIRA, J.M.O.; LOPES, A.C. Orientações do BID para as propostas curriculares oficiais no ensino médio. In: ENDIPE, 11., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002.
- PINAR, W.F. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1996.
- SANTOS, B.S. Os processos da globalização. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-104.
- SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- STEIN, D. Situated learning in adult education. *ERIC Digest.*, n. 195, 1998. Disponível em: <www.ericir.syr.edu/ERIC> Acesso em: jun. 2002.
- ZUKAS, M.; MALCOLM, J. *Pedagogies for lifelong learning: building bridges or building walls?* Disponível em: <www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers>. Acesso em: jun. 2002.