



Educação Unisinos

ISSN: 2177-6210

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Maia Filho, Osterne Nonato; Jimenez, Maria Susana  
Vasconcelos; Chaves, Hamilton Viana; Furtado, Luís Távora  
O princípio da contextualização na reforma do ensino médio no Brasil: em busca de uma leitura ontológica  
Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 185-193  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.08>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UNISINOS  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## O princípio da contextualização na reforma do ensino médio no Brasil: em busca de uma leitura ontológica

### The principle of contextualization in secondary education reform in Brazil: In search of an ontological reading

Osterne Nonato Maia Filho<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Ceará  
osterne\_filho@uol.com.br

Maria Susana Vasconcelos Jimenez<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Ceará  
susana\_jimenez@uol.com.br

Hamilton Viana Chaves<sup>1,3</sup>  
Universidade de Fortaleza  
Universidade Estadual do Ceará  
hmailton@unifor.br

Luís Távora Furtado<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Ceará  
luistavora@uol.com.br

---

**Resumo:** Contextualização é um dos princípios pedagógicos centrais da reforma do ensino médio implantada no Brasil nos anos de 1990. Quais são as bases que sustentam esse fundamento, enquanto uma resposta às demandas sociais para além das exigências do mercado contemporâneo? Este artigo se propõe a tecer uma análise crítica acerca das ideias norteadoras daquela importante reforma configuradas nas diretrizes curriculares que a acompanham, com destaque especial para o princípio da contextualização. Fundamentamos nossa leitura em uma perspectiva onto-marxista, descritiva e exploratória da pedagogia do contexto. O princípio da contextualização se configura, na prática, em uma lógica puramente tecnicista e gnosiológica. Ele se reduz à análise de um conjunto de dados necessários à solução de um problema a ser verificada em uma *performance*, conquanto o mundo real fica apenso aos discursos pedagógicos e a ontologia é subsumida ao paradigma da dita sociedade do conhecimento.

**Palavras-chave:** Reforma do ensino médio, fundamentos pedagógicos, epistemologia da pedagogia.

**Abstract:** The contextualization is one of the central pedagogical principles of the high school reform, implanted in Brazil in the 1990s. What are the foundations that support such basic principle, in view of the social demands, beyond those presently associated to market

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará. Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, 60714-903, Fortaleza, CE, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará. Rua Waldery Uchoa, 1, Campus do Benfica, 60020-110, Fortaleza, CE, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de Fortaleza. Av. Washington Soares, 1321, Edson Queiroz, 60811-905, Fortaleza, CE, Brasil.

requirements? The study aims at developing a critical analysis of that important secondary school reform leading ideas, which are, likewise, set in the curriculum guidelines, with particular emphasis on the principle of contextualization. Our analysis is based upon an onto-Marxist perspective and characterized by a descriptive and exploratory study about context pedagogy. The principle of contextualization is configured, in practice, in a purely gnoseological and technical logic, reduced to a set of data for the solution of a problem to be tested in a mere performance, and, according to which, the real world remains subordinated to the pedagogical rhetoric and ontology succumbs under the paradigm of the so-called knowledge society.

**Keywords:** High school reform, pedagogical fundamentals, epistemology of pedagogy.

## Introdução

Partindo do pressuposto de que há dois grandes níveis que podem definir o currículo, como política de Estado e como política de governo, podemos analisar alguns fundamentos pedagógicos da reforma curricular do ensino médio objeto do presente estudo, que, por sua vez, se sustentaram na transitoriedade e em ideais políticos da governança de então (Ribeiro, 2010), embora defendidos ideologicamente pelo *establishment* da época como verdadeiras políticas de Estado.

O princípio da contextualização se constitui em um dos fundamentos pedagógicos centrais da reforma do ensino médio implantada no Brasil no final dos anos de 1990 (Domingues *et al.*, 2000). Nada mais desejável pensaram, a princípio, os educadores críticos e preocupados com uma educação ampla, questionadora e de qualidade. No entanto, uma análise mais detalhada e rigorosa do modo como esse fundamento é justificado e executado pelos reformistas mostrou uma nova faceta: a leitura contextualizada da realidade, proposta pela reforma, não se configuraria como uma visão histórica, econômica, cultural, política, transformadora e situada do mundo. Responderia muito mais a um conjunto de informações necessárias e abstratamente isoladas do real com vistas à resolução técnica de problemas; capacidade avaliável em um desempenho, em uma performance demonstrável. Não é, portanto, casual a enorme valorização dos mecanismos e estratégias de avaliação desse tipo de aprendizagem, ato contínuo à implantação das teses reformistas.

Por sua vez, essa dimensão mais ampla da reforma não é objeto de questionamento contundente nem mesmo dos seus críticos, tais como Lopes (2002), que alega que a Reforma embarga o acesso a dimensões mais amplas da cultura; ou Kuenzer (2000) que visualiza na reforma um retorno ao liberalismo e à escola propedêutica de cariz escolanovista.

Amparando-se em ecletismos teóricos e aplicação descontextualizada de conceitos e experiências ocorridas

em outros países, tal estratégia visa, na prática, quebrar resistências e legitimar, de fato, uma visão ideológica – no sentido do falseamento do real – como destaca Czernisz (2006), mas, desta vez, legalmente estabelecida. Considerando esta problemática foi que nos propomos a fazer uma análise crítica do fundamento pedagógico da contextualização, um dos sustentáculos da reforma educacional do ensino médio no Brasil aqui revisitada.

Este trabalho metodologicamente está amparado em dois eixos descritivos e interpretativos numa perspectiva histórica, onto-gnosiológica e dialética: inicialmente intentamos discutir, sob o prisma da crítica marxista ontológica as ideias norteadoras da reforma educacional do ensino médio brasileiro; isto é feito a partir da leitura dos fundamentos que sustentam o pressuposto pedagógico da contextualização a partir de uma revisão da literatura sobre o tema, uma vez que este foi alçado à centralidade pedagógica da reforma. Num segundo momento, entre paradoxos e perplexidades, levantamos alguns “senões” acerca de sua suposta centralidade, fundamentação e necessidade.

## Uma perspectiva gnosiológica da noção de educação contextual

Lopes (2002) realizou uma análise teórica sobre as bases epistemológicas do princípio pedagógico da contextualização, um dos conceitos fundamentais da reforma curricular do ensino médio promulgada nos anos 1990 e, também, um dos mais destacados pilares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), estabelecidos em 1999. É fato que tais parâmetros foram atualizados pela Resolução CNE/CEB 02/2012, mas a nova legislação manteve o princípio da contextualização como um de seus pilares. Sua tese central a coloca, de forma surpreendente, em um interessante contraponto à análise que Kuenzer (2000) realizou acerca da matéria.

Pelo que se pode inferir, a partir das palavras da segunda autora, a reforma desencadeada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) destinava o ensino médio à formação e à educação geral dos jovens, abandonando

qualquer intenção profissionalizante, numa espécie de retorno ao antigo ensino secundário propedêutico que predominou a partir dos anos trinta do século passado, no Brasil. Na prática, implicava numa retomada, nem sempre tardia, dos ideais da Escola Nova, o que está simbolizado, inclusive, no lema escolhido para a reforma brasileira: “Educar agora é para a vida”.

A conclusão delineada por Lopes (2002), a partir do conceito de recontextualização de Bernstein (1996), aponta, de modo aparentemente oposto, inclusive à fala oficial acerca da Reforma, que o discurso híbrido e descontextualizado produzido pelos novos PCNEM visa, na verdade, a inserção do jovem no novo mundo produtivo da sociedade tecnológica, configurando-se, assim, como uma profissionalização disfarçada. Ainda mais, o caráter instrumental de tal proposição limitaria, de fato, as possibilidades de uma educação mais ampla, ou, nos termos postos pela autora, o acesso à dimensão cultural da educação.

A nosso ver, contudo, a tese da recontextualização e descontextualização ali defendida não vai à raiz do problema, pois não explora com profundidade o complexo de fatores que permite transformar uma proposição inicialmente progressista em uma leitura e uma prática conservadoras. De fato, recontextualizar implica em retirar um conjunto categorial produzido em um determinado lugar ou contexto e aplicá-lo diretamente à outra realidade, apondo a esta um caráter de universalidade, fato que, por si, não é reprovável. No entanto, tal expediente, paradoxalmente, pode promover, na prática, uma aproximação descontextualizada ao novo contexto, sob a pretensão de fomentar uma leitura contextualizada e supostamente universal. Do mesmo modo, pode lançar mão de hibridismos teóricos como método de recontextualização, de forma a fazer a ideia externa ancorar-se em uma ideia preexistente e já aceita por uma dada cultura.

O hibridismo dos PCNEM, enquanto discurso produzido por recontextualização (visto que se apropria de diferentes discursos acadêmicos relativos a contextos distintos, para produzir um novo discurso com outros significados), tem por objetivo atender às finalidades educacionais previstas no momento econômico, social e político atual, de reestruturação produtiva e de crise no sistema do capital (Zibas, 2005).

A análise de Padovani (2007), por sua vez, escapa dos extremos demonstrados por Kuenzer (2000) e por Lopes (2002). Segundo aquela autora, com efeito, o que há é o recrudescimento de uma escola segmentada pela origem de classe. De um lado, instaura-se uma deliberada formação para o trabalho, quase que numa profissionalização compulsória, nos termos de Ferretti (2000) e, de outra parte, uma escola para o trabalho intelectual, por assim

dizer, fato que, na prática, confirma a tradição dualista do sistema educacional brasileiro e não sua superação.

A elaboração, publicação e distribuição para as escolas das novas diretrizes e parâmetros curriculares com seus conceitos pedagógicos basilares, quais sejam, contextualização e interdisciplinaridade, colocava-se no campo mais amplo de uma resposta a um conjunto de mudanças que ocorreram na sociedade brasileira no final dos anos noventa do século XX, como acentuado pelos próprios PCNEM. Mais uma vez paradoxalmente, princípios de uma pedagogia crítica são retomados como elementos centrais de uma reforma neoliberal que visava adequar a educação às novas demandas do mercado globalizado. Considerar este contexto contraditório é, em si, demonstrar a própria relevância do conceito de contextualização, o que por si só é problemático nesse caso, pois a Reforma apregoa a vigência no Brasil, de uma sociedade do conhecimento, tese, no mínimo, questionável. Aliás, sem pretendermos, aqui, nos alongar sobre a questão, consideramos importante destacar que a tese relativa à vigência contemporânea de uma sociedade do conhecimento resultante do avanço tecnológico e seus desdobramentos sobre a dinâmica produtiva visa, na verdade, revogar o trabalho como complexo fundante da produção da vida humana e da riqueza social (Jimenez *et al.*, 2014), tese que tem sido questionada também por outros pesquisadores a exemplo de Lessa (2008) e Duarte (2003).

De fato, a elaboração dos PCNEM se constituiu, aparentemente, em mais uma ação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem (PROMED), denominação que ganhou a Reforma a partir de 2001. No entanto, pelas características que o processo assumiu no país, tal ação se consolidou como uma das expressões centrais da reforma.

O PROMED, financiado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e contrapartida do governo brasileiro através do Ministério da Educação (MEC) e das unidades federativas beneficiadas com o referido projeto, pretendia viabilizar a expansão quantitativa e qualitativa do ensino médio no país e previa uma série de ações nas áreas de infraestrutura escolar; formação inicial e continuada de professores e gestores do sistema; elaboração de um sistema de avaliação nacional dos alunos deste patamar de ensino; elaboração e aplicação de programas de educação à distância, entre outras medidas. Conforme destacamos em pesquisa anterior (Maia Filho, 2004), duas medidas foram inicialmente operacionalizadas e ganharam centralidade naquele governo: a aplicação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para avaliar os alunos egressos; e a elaboração e distribuição junto às escolas dos PCNEM.

Não é casual que tais medidas tenham sido priorizadas: enquanto a primeira viabilizaria o diagnóstico, a segunda poderia abrir o caminho para a solução dos problemas. Tãmanha responsabilidade dos PCNEM diz exatamente da sua finalidade: fazer a reforma a partir da mudança curricular. Na perspectiva liberal como em Bobbio (2005), produzir um fato legal pode se revelar uma estratégia inteligente para legitimar a perspectiva de uma classe ou grupo social sobre outro, pois, dificilmente, a comunidade escolar mantém-se imune às orientações oficiais. Por maior que fosse o descrédito da coletividade escolar e dos professores frente às diretrizes da Reforma e, mesmo que as propostas não tenham sido objeto de debates, tais resistências foram insuficientes para deixar a comunidade escolar isenta de seus efeitos.

É fato que o Estado pode se utilizar de diversos expedientes para implantar a Reforma, como exigências legais, contrapartidas financeiras, além de mecanismos simbólicos e ideológicos de difusão e convencimento da comunidade escolar. No entanto, mais importante do que tais expedientes, é a tentativa de conquista por dentro do próprio texto da Reforma através do ecletismo teórico, da descontextualização de conteúdos e ideias, acompanhada de uma certa aura de cientificidade e modernidade atribuída a seus pressupostos, tudo isso como estratégias para vencer as resistências mais fortes dos sujeitos mais esclarecidos. É claro que a resistência na escola e na sociedade não se reduz à dimensão cognitiva da aceitação dos princípios da Reforma. No entanto, é óbvio que um “bom” discurso pode ajudar a vencer certas resistências e implantar uma dada ideologia.

É certo que nenhuma proposta pedagógica pode ser vista de forma separada da prática pedagógica a ela intimamente relacionada. Toda política curricular, enquanto um conhecimento construído para a escola e, portanto, aparentemente externo a ela, só produz sentido à medida que é aceita e apropriada pelas instituições escolares internamente e se incorpora a suas práticas cotidianas. O ato político externo de selecionar conteúdos, estabelecer diretrizes e estruturar determinações não terá efetividade se não construir também mecanismos simbólicos de autenticação dessa política, estabelecendo pontes com o saber produzido dentro da escola e por ela já legitimado.

Aqui está, porém, o aspecto mais preocupante e não denunciado pelos leitores da Reforma: a resistência, enquanto ato político no sentido amplo, é uma prática complexa, especialmente quando os reformados não são os reformistas; ou quando os reformados nem sabem o motivo pelo qual existe a reforma; ou nem sabem claramente o motivo pelo qual resistem, o que muitas vezes implica em atos nem um pouco politicamente corretos. De fato, nem toda resistência é um ato crítico, podendo

significar, em muitas das vezes, um mero mecanismo de defesa.

## **Teoria das competências: os fundamentos ecléticos da contextualização**

Para muito além das discussões levantadas por Ferretti (2000), Lopes (2002) e Zibas (2005), a posição política e pedagógica assumida pelos reformistas, no caso específico dos PCNEM, é grave, pois há a junção em um novo corpo de proposições teóricas de epistemologias opostas e contraditórias entre si. Quando se considera o lema da reforma do ensino médio proposto ainda no governo FHC – “Educar agora é para a vida” – e o ensino baseado em competências que se materializa no currículo, a contradição se explicita.

O currículo baseado em competências é o centro da proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para a educação do século XXI, perspectiva que tem sido corroborada pelas agências multilaterais de crédito como o Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e BID, esta última financiadora direta da reforma brasileira (Maia Filho e Jimenez, 2004).

Quando se considera o relatório Delors *et al.* (1998), algumas dimensões educacionais se destacam na proposta da ONU para além da teoria das competências, especialmente na segunda parte do texto intitulada “Princípios”. Aborda uma educação sistêmica, representada pelo ensino dos quatro pilares da educação (aprender, a conhecer, a fazer, a conviver e a ser); uma educação flexível e para toda a vida ou contínua; e uma educação baseada na solução de problemas e suas metodologias ativas, que ficou consagrada na literatura educacional brasileira como aquela baseada no aprender a aprender.

Embora o texto da ONU seja relativamente pobre em referências acadêmicas, é notável a filiação dos PCNEM àquela matriz teórica. No caso dos parâmetros brasileiros, tal filiação é justificada tomando os preceitos de diferentes correntes psicológicas e pedagógicas, mesmo que contraditórias entre si, marca do seu ecletismo. Nesse sentido, a temática das competências parece estar amparada, segundo pode-se depreender de diferentes documentos do MEC, da teoria cognitivista de Piaget (2012), da perspectiva linguística de Chomsky (2009) e, até mesmo, de aspectos parciais da psicologia histórico-cultural de Vygotski (2001).

Contudo, o modo como a Reforma e o ENEM se sustentam com base na teoria das competências, só pode ser compreendido como a junção no mesmo corpo teórico da perspectiva dos eficientistas sociais na tradição de



Franklin Bobbitt (2007), Ralph Tyler (2013) e Robert Gagné (2013), especialmente no que diz respeito aos objetivos da aprendizagem e suas possibilidades de mensuração e visão de ciência daquele primeiro grupo. Tal incongruência demarca uma contradição, pois esse último grupo de teorias se opõe, em tese, ao primeiro.

Por sua vez, o discurso da contextualização (“Educar é para a vida”, como acentuava o bordão do MEC) vai encontrar respaldo no progressivismo do psicólogo americano John Dewey (2010) – aliás esse era o tema da Escola Nova por ele fundada, que, contraditoriamente se opunha precisamente à perspectiva adaptacionista dos eficientistas sociais. Mas não só em Dewey. Como acentua Mello (1999), parecerista das diretrizes para a reforma curricular, o conceito de contextualização está particularmente amparado na teoria da aprendizagem situada, do inglês David Stein (1998). Tratar-se-ia, com efeito, de uma salada conceitual, independentemente de qualquer estratégia de recontextualização. No fundo, haveria segundo os reformistas, uma coerência que uniria posições tão díspares, pelo menos do ponto de vista dos fins: mudar a perspectiva educacional para um modelo baseado na solução de problemas e suas metodologias ativas.

Embora pareça um discurso eivado de boas intenções e com certa roupagem acadêmica com vistas a lhe dar coerência, trata-se, na verdade, de um movimento que vem de fora, das demandas de uma suposta sociedade do conhecimento (a dita sociedade do século XXI), para dentro das teorias científicas, como a procurar ali seus fundamentos.

O apelo ao interacionismo psicológico responderia adequadamente não só a uma perspectiva educacional mais voltada para o processo de ensino-aprendizagem e não para seus produtos, como também se encaixaria na própria flexibilidade produtiva do trabalho proposta pelo toyotismo. De fato, nos programas de qualidade total, centrais no toyotismo, a avaliação da produção é feita já durante o processo produtivo para evitar os custos do retrabalho (Maia Filho, 2004).

Se levarmos esta ideia para a educação, tal foco no processual justificaria uma aprendizagem e uma avaliação contínuas e baseadas em competências, no contraponto à aprendizagem fixa, referenciada em qualificações estáveis, própria das formas de trabalhos anteriores e que se preservam até o fordismo. Nesse sentido, toda atenção era dada à qualidade do produto final. Ora, se não há qualidade no processo, corre-se o risco de se obter produtos sem qualidades. Por sua vez, uma aprendizagem sistêmica, velho sonho da pedagogia e da psicologia, justificaria muito mais a passagem do trabalho da área fabril para a área de serviços, visto que

nesta, o trabalhador executa suas tarefas e se gerencia ao mesmo tempo.

Do ponto de vista epistemológico é extremamente questionável justapor num mesmo corpo sistemático teorias de aprendizagem com perspectivas tão contraditórias entre si. Além de Piaget e Vygotski, comumente assentados juntos no campo do interacionismo, assumirem pressupostos conflitantes no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem, as divergências entre ambos, cada um a seu modo, e o postulado dos eficientistas e funcionalistas sociais é notória. Portanto, é no mínimo grave, compor num mesmo corpo teórico teses cujos postulados são estruturalmente contrários entre si, que partem de diferentes objetos de investigação, adotam diferentes estratégias metodológicas de pesquisa e conceitos não redutíveis entre si, criticam-se mutuamente e, como não poderia deixar de ser, apontam para horizontes distintos no que toca à prática escolar. O ecletismo das diretrizes parece ignorar, ademais, a oposição do progressivismo escolanovista de Dewey (2010) e o adaptacionismo funcionalista dos eficientistas sociais. Atente-se para fato de que a perspectiva de Dewey (2010) não aponta para a mera conformação social, nem para uma formação educativa voltada à adaptação instrumental para o trabalho. Ele não defende uma mera “educação para a vida”, ou seja, voltada instrumentalmente para resolver os problemas da vida, mas, sim, que a educação seja a própria vida enquanto fomentadora das experiências progressivas que permitam ao sujeito resolver por si mesmo os problemas cotidianos.

A associação das ideias provenientes do contexto do progressivismo de Dewey (2010) aos princípios dos eficientistas sociais produz um novo significado, numa proposição que mais parece um sincretismo do que um ecletismo teórico, contrário ao que parecia indicar a propaganda governamental: a finalidade de educar para a vida não é a de produzir uma educação que permita ao jovem acessar uma formação ampla e crítica para além das demandas do mercado, mas visa adequá-lo à nova instrumentalidade do mundo do trabalho, da chamada sociedade do conhecimento e do marco das competências. Sequer se trata, portanto, de novo arranjo epistemológico e gnosiológico para responder às necessidades culturais de uma sociedade supostamente centrada no paradigma do conhecimento, mas de uma demanda advinda da própria ontologia do capital em crise e suas estratégias de reconfiguração da relação entre capital e trabalho.

Dessa forma, fica claro que a escolha da escola nova, do funcionalismo americano e europeu e do eficientismo social não é casual e seu fundamento é muito mais profundo do que a discussão do princípio da contextualização pretenderia alcançar: sua motivação é econômica,

política e social, pois tais leituras pedagógicas estão claramente associadas ao industrialismo e à consolidação do capitalismo na modernidade e suas crises e formas de reconfiguração (Harvey, 2013).

Assim, quando se consideram as finalidades para o ensino médio a partir do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº. 9.394/1996), o contexto que se sobressai é o da preparação para: (i) o mundo do trabalho; (ii) para a esfera da cidadania e (iii) para a esfera da convivência e das relações interpessoais. No entanto, as esferas da cidadania e das relações interpessoais acabam sendo subsumidas ao projeto de acentuada precarização do trabalho, operado hodiernamente pelo capital, visto que a lógica instrumental, ao mesmo tempo, domina e mistifica todo o discurso dos PCNEM e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Mais grave ainda é a lógica segundo a qual as DCNEM estruturam o currículo como um todo, em que o princípio pedagógico da contextualização se mostra apenas como uma das suas faces operacionais. As DCNEM estão estruturadas em três grandes pilares: elas partem de fundamentos mais gerais e filosóficos, denominados fundamentos educacionais (política da igualdade, estética da sensibilidade e ética da identidade); estes fundamentos dão sustentação aos princípios pedagógicos (autonomia, diversidade e identidade) que, por sua vez, orientarão os princípios operadores do novo currículo (interdisciplinaridade e contextualização). A tese implícita, obviamente, é aquela em os saberes expressos no currículo devem tomar como base fundamentos filosóficos, políticos, morais e estéticos, em suas vertentes gnosiológicas, em detrimento das determinações materiais, econômicas da realidade social, fundamentos ontológicos. Em outras palavras, a própria base ontológica que estrutura fundamentalmente a sociedade é sonoramente ignorada pelo novo currículo.

### **Bases gnosiológicas da reforma: o mundo real apenso aos discursos**

Do ponto de vista puramente das ideias que guiam os novos parâmetros, eles pouco diferem dos princípios que resultaram da Revolução Francesa e que ofereceram a roupagem ideológica ao fenômeno da modernidade: os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade. O princípio revolucionário da igualdade rompe com a lógica aristocrática, naturalista e mesmo religiosa que justificava a divisão das classes sociais: a princípio todos são iguais perante a lei e, portanto, merecem oportunidades equivalentes. O princípio da liberdade significava a possibilidade do livre arbítrio e que resultou, na prática, na possibilidade de cada pessoa comprar ou vender sua

força de trabalho com o advento do capitalismo. Já o princípio da fraternidade aponta, claramente, para o trabalho social, para a cooperação e o bem comum.

Se parece evidente que, ao fundamento político da igualdade, cabe uma política educacional equitativa e semelhante para todos, faz-se necessário inferir uma mesma equivalência entre fundamentos sociais da liberdade e da fraternidade e uma política educacional baseada na estética da sensibilidade e da identidade.

A política da igualdade redundante, conforme se pode extrair do texto das diretrizes para a Reforma, no reconhecimento dos direitos e deveres da cidadania (direito burguês). Tonet (1997) entende que não se pode falar de uma cidadania plena, no sentido do compromisso do sujeito com a coisa pública (inspirado no compromisso dos gregos com os destinos da cidade – daí o termo cidadania) sem se considerar a liberdade enquanto capacidade de cada sujeito social manifestar politicamente sua autonomia. Ora, essa autonomia e essa liberdade não se resumem ao pensamento, elas pressupõem a eliminação de pré-condições da realidade que, na compreensão do autor, inviabilizam a autodeterminação do sujeito, tais como a diminuição crescente do tempo de trabalho socialmente necessário à produção da riqueza social; a substituição do trabalho assalariado pelo trabalho associado; a substituição do mercado baseado na falsa troca de equivalentes pela distribuição das riquezas segundo seu valor de uso; e o desenvolvimento adequado das forças produtivas que superem a dependência humana das forças da natureza. Sem esse patamar mínimo, o homem não será efetivamente livre, conforme defende o autor.

No que diz respeito à igualdade, ela se resume formalmente ao acesso aos bens sociais e culturais, respeito ao bem comum, protagonismo e responsabilidade no âmbito público e privado; respeito ao estado de direito, na forma do sistema federativo, democrático e republicano. No entanto, o que se verifica aqui é que se trata apenas da democracia formal, participação do povo, extremamente limitada, diga-se de passagem, na administração e no controle da coisa pública e federação centralizada e garroteada pela dívida pública federal e externa, no caso do Brasil. É claro que o texto da Reforma não faz menção alguma à causa central da desigualdade na nossa sociedade: a apropriação privada da produção social, também conhecida como propriedade privada e sua concentração absurda nas mãos de poucos.

Já a estética da sensibilidade equivale a uma nova leitura do princípio da liberdade, pois é a liberdade decorrente do saber inspirado na arte (saber estético), liberdade estética segundo as DCNEM que vai permitir superar a padronização, a repetição da era taylorista-fordista, pela criatividade, curiosidade e inventividade individual. É o

ensino dessa liberdade estética que facilitará a construção de personalidades e identidades flexíveis, que permitirá ao sujeito suportar a convivência com as mudanças constantes, com a diversidade, próprias da nova realidade produtiva. É claro que o exercício dessa liberdade responsável não é, em momento algum, referido à liberdade de comprar e vender a força de trabalho (com todo o seu potencial criativo), enquanto mera mercadoria, base do sistema capitalista de produção.

O terceiro fundamento é denominado, pela Reforma, ética da identidade. Visa substituir o princípio revolucionário, da Revolução Francesa, da solidariedade por um imperativo categórico e gnosiológico no estilo kantiano que leve à cooperação, base da lógica da exploração e opressão capitalistas; e a identificação com o ponto de vista do outro. Por ética da identidade, a Reforma compreende uma educação que se traduza numa leitura do mundo e que busque superar a dicotomia entre o mundo moral e a realidade produtiva ou mundo material. A educação deveria advogar pelo acolhimento e respeito pela identidade do outro, que se traduza em solidariedade, responsabilidade na vida profissional e reciprocidade nas relações interpessoais.

É verdade que estes princípios estão inter-relacionados: pois se a solidariedade e a cooperação são elementos centrais no trabalho coletivo e social, por sua vez, uma ética da identidade parte do princípio de que, sem liberdade e autonomia, não se forma identidade (Hall, 1992). Não se pode confundir, porém, identidade com igualdade: psicologicamente, a identidade se forma inicialmente e imaginariamente a partir da igualdade, mas se concretiza pela diferença, sem o que o “eu” seria o outro. A autonomia se constrói exatamente à medida que se parte da igualdade enquanto princípio formador em que cada sujeito, em particular, se constrói como diferente. A resolução da equação, porém, se dá no mundo e não apenas na mente da pessoa.

Estes princípios não podem ser vistos de forma maniqueísta. Sabe-se que, dos ideais da Revolução Francesa floresceram a ilustração, o liberalismo, assim como o socialismo. De fato, uma visão mais socialista do fenômeno educacional procuraria não partir de ideais, de princípios, mas de fatos da realidade social e produtiva que estivessem exercendo seus efeitos sobre o fenômeno educacional. Para Marx (1997), sob a égide do capitalismo, os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade foram recategorizados e repensados, já que a igualdade é meramente jurídica, a liberdade resume-se ao contrato social, e a cooperação é apropriada privadamente. Enquanto princípios, porém, continuam atuais e revolucionários, no plano da prática, todavia, a realidade é outra.

Neste sentido não é gratuita a escolha das tecnologias como a grande mediadora entre as várias áreas do conhecimento, objeto da nova organização curricular do ensino médio e seus princípios filosóficos (fundamentos educacionais), pedagógicos e estruturadores do novo currículo. Isso está representado na contextualização: sociedade do conhecimento e das competências é o nome do novo tecnicismo educacional, tanto dos sistemas escolares como em termos de suas finalidades. É claro que essa tese merece discussão mais aprofundada e novas pesquisas, mas sua marca é visível no texto da Reforma.

Mesmo que se considere a matriz construtivista e cognitivista dos PCNEM e a experiência prévia do aluno nos termos do progressivismo de Dewey (2010), a organização operacional do currículo, nos termos da Reforma, segue uma racionalidade que muito pouco se diferencia daquela defendida pelos eficientistas sociais, em especial Tyler (2013). Todo o texto dos PCNEM é baseado na prévia definição de objetivos a serem atingidos pela escola; seleção de conteúdos necessários para atingir os objetivos; organização eficiente dos conteúdos segundo determinadas diretrizes didáticas e critérios de avaliação; medição e controle dos objetivos, enquanto sua capacidade de atingir ou não os objetivos propostos em exames avaliativos e *performance* decorrente da solução de problemas.

Todo o processo de avaliação no qual se baseia o ENEM tem como pressuposto a decomposição das competências, enquanto junção das quatro dimensões do aprender (a conhecer, a fazer, a viver e a ser), em habilidades instrumentais e, portanto, em comportamentos expressos que permitem a elaboração de indicadores de desempenho laboral na nova sociedade da informação, na tradição dos eficientistas sociais como Bobbitt (2007), Tyler (2013) e Gagné (2013). Nesse sentido, poderíamos dizer que os conceitos e objetivos dessa tradição são renomeados e substituídos pelo “moderno” conceito de competência, o que, por si só, é uma nova tese.

Enquanto os pressupostos eficientistas dos PCNEM só podem ser inferidos indiretamente, a base escolanova é claramente expressa tanto no texto dos PCNEM, como nas palavras de Mello (1999). No entanto, reduzir a tradição escolanova à aprendizagem situada, extraída da reforma inglesa e das ideias de Stein (1998), significaria, no mínimo, reduzir a uma estratégia instrumental a importante contribuição que a escola nova, sem dúvidas, prestou à educação. Mesmo que tal perspectiva enfatize a resolução de problemas e o currículo integrado, na modalidade interdisciplinar, e veja no construtivismo uma forma de superar o modelo tecnicista, tal intenção acaba se rendendo a um modelo de avaliação que nega tanto a tradição da escola nova como aquela construtivis-



ta, embora seja atraente para as demandas do chamado novo mundo do trabalho.

Os PCNEM, a tempo que não querem abandonar a organização curricular e os objetivos de aprendizagem típicos da abordagem eficientista, mobilizam as ideias construtivistas e progressivistas para retirar o aluno da sua condição de passividade e de tábula rasa, pressuposto maior da escola tradicional. Desta forma, habilidades como capacidade de resolução de problemas, iniciativa, liderança, criatividade, tão importantes para a nova economia, podem ser, assim, desenvolvidas, considerando, inclusive, certa noção de contexto e os saberes prévios do aluno, fundamento da perspectiva escolanovista, cognitivista e até mesmo do interacionismo histórico-cultural de Vygotski (2001).

Em outros termos, o modelo dos PCNEM, embora contenha em seus pressupostos a perspectiva conservadora dos eficientistas sociais, aproxima-se, estranhamente, de uma leitura teoricamente crítica do currículo ao valorizar o contexto de onde provém o conhecimento prévio do aluno, em especial, no âmbito dos saberes cotidianos e extraescolares que se constroem para além da cultura formal produzida cientificamente.

Do mesmo modo, há uma valorização explícita do conhecimento produzido na própria escola, em que o contexto formal da escola é, também, valorizado e incentivado pelos parâmetros, na medida em que estes consideram a transposição didática do novo currículo para a realidade da escola como uma tarefa inalienável da própria comunidade escolar.

Tal transposição do currículo, por sua vez, está claramente associada ao processo produtivo do conhecimento na escola, sua produção intrínseca, que se contrapõe, necessariamente, às determinações externas do sistema educacional mesmo que cientificamente legitimadas e politicamente impostas. Porém, se trata mais de uma estratégia ideológica de convencimento e de legitimação, do que de reconhecimento do lugar dos verdadeiros sujeitos que fazem a educação: a comunidade escolar.

## Considerações finais

Vivemos, hoje, em um contexto de amplo questionamento das teorias que possam oferecer uma explicação sistêmica da realidade social, como as teorias clássicas que fundamentaram o pensamento sociológico e psicológico. Aliado a este contexto, verifica-se uma enorme produção de conhecimento acumulado pela humanidade e a intensificação, ainda que marcadamente desigual, das trocas de informações aceleradas pelo incremento globalizado das tecnologias da comunicação. Essa realidade parece ter favorecido e acentuado o apareci-

mento de discursos ecléticos e sincretismos teóricos, propostas descontextualizadas e híbridas, até porque a pergunta inicial pelos fundamentos de um discurso e por sua coerência interna parece ter se tornado cientificamente irrelevante. Nesse sentido, muita razão tem Lukács (2010, p. 34) quando, ao destacar o primado da gnosiologia sobre a ontologia, denuncia que “o moderno neopositivismo [...] qualificou toda indagação sobre o ser [...] como um absurdo anacrônico e anticientífico”.

No entanto, a enunciação ambígua torna-se claramente ideológica e pode acentuar processos de submissão em nome de promessas de mudanças sociais, especialmente quando o apelo gnosiológico parece tornar sem importância uma discussão ontológica de fundo. Ao se reforçar de forma indiscriminada as diferenças e as diversidades pode-se estar, por exemplo, reforçando a divisão que inviabiliza a organização coletiva verdadeiramente produtora das transformações sociais.

É verdade que os saberes produzidos em contextos e épocas específicas não se tornam, por esse motivo, inválidos se aplicados a outros contextos espaciais e temporais. Tal aceção equivaleria a aventar a impossibilidade da ciência descobrir leis e conceitos de natureza geral e relativamente universal. No entanto, a recontextualização por si só não garante a extensão dessas leis e conceitos a diferentes realidades e envolve certos riscos, especialmente aquele de tentar fazer a realidade ser alterada para caber na teoria e não o inverso e cientificamente almejavél: a teoria existir para explicar a realidade.

O ecletismo teórico e a recontextualização como hibridismo apontam muito mais para uma estratégia ideológica de convencer os sujeitos alvos da Reforma de que certas ideias são válidas e cientificamente corretas, do que validá-las por seus próprios méritos, o que tornaria desnecessária tal estratégia. Além disso, o ecletismo e o sincretismo teóricos são, por si, epistemologicamente questionáveis em qualquer área da ciência.

Importar a teoria das competências como a estratégia fundamental para justificar a reforma e alçá-la, de forma quase natural, a fundamentos pedagógicos mais gerais e amplamente aceitos como a contextualização parece ir nessa direção: tal empreitada traduziria mais um ecletismo, o exercício de uma descontextualização e recontextualização em nome da contextualização.

O ponto mais polêmico, porém, diz respeito ao próprio formato em que o princípio da contextualização se aplica e se materializa em competências, pilar mantido nas mudanças da legislação que ocorreram posteriormente como a Resolução CNE/CEB 02/2012. Estas últimas substituem, na prática, os antigos objetivos dos eficientistas sociais, em que o cognitivismo se articula mecanicamente a atitudes e habilidades na resolução

de problemas, ao desempenho e à realização de performances, portanto, restrito à instrumentalidade do mundo produtivo atual.

Não é, portanto, casual a enorme valorização da dimensão da avaliação governamental da aprendizagem dos alunos como correlata à implantação da Reforma. O problema é que a autonomia, a autorregulação do sujeito e o pensamento crítico são mobilizados apenas para a resolução de problemas restritos ao contexto imediato em que aparecem, ou seja, o da realidade do novo mercado de trabalho e não a uma leitura crítica do próprio fundamento da sociedade e da atividade humana. De fato, nessa perspectiva o mundo real fica, na verdade, subsumido e apenso aos discursos.

## Referências

- BERNSTEIN, B. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, Vozes, 307 p.
- BOBBIO, N. 2005. *Liberalismo de democracia*. São Paulo, Brasiliense, 101 p.
- BOBBITT, J.F. 2007. *The curriculum*. Whitefish, Kessinger Publishing, 306 p.
- CHOMSKY, A.N. 2009. *Linguagem e mente*. 3ª ed., São Paulo, UNESP, 344 p.
- CZERNISZ, E.C.S. 2006. *Política do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio: a educação escolar no contexto de reformas ocorridas a partir de 1990 no estado do Paraná*. Marília, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 197 p.
- DELORS, J. et al. 1998. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez, 240 p.
- DEWEY, J. 2010. *Experiência e educação*. Petrópolis, Vozes, 168 p.
- DOMINGUES, J.L.; TOSCHI, N.S.; OLIVEIRA, J.F. 2000. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, 21(70):63-79. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>
- DUARTE, N. 2003. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados, 107 p.
- FERRETTI, C.J. 2000. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Educação & Sociedade*, 21(70):80-99. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100006>
- GAGNÉ, R. 2013. *Instructional technology foundations*. New York, Routledge, 484 p.
- HALL, S. 1992. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 58 p.
- HARVEY, D. 2013. *Os limites do capital*. São Paulo, Boitempo, 592 p.
- JIMENEZ, S.; BARBOSA, F.G.; FRERES, H. 2014. Sociedade do conhecimento e reprodução do capital: uma revisão crítica de estudos selecionados. In: L.A. MOTA. (org.), *Capitalismo Contemporâneo: olhares multidisciplinares*. Campina Grande, EDUEPB, p. 69-98.
- KUENZER, A.Z. 2000. Ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 21(70):15-39. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>
- LESSA, S. 2008. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana, 2, Fortaleza, 2008. *Anais...* Fortaleza, EDUECE, 1:2008.
- LOPES, A.C. 2002. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, 23(80):386-400. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>
- LUKÁCS, G. 2010. *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social*. São Paulo, Boitempo, 416 p.
- MAIA FILHO, O.N. 2004. *A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação*. Fortaleza, CE. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 345 p.
- MAIA FILHO, O.N.; JIMENEZ, S. 2004. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: S. JIMENEZ; J.J. RABELO (orgs.), *Trabalho, Educação e Luta de Classes*. Fortaleza, Brasil Tropical, p. 107-124.
- MARX, K. 1997. *O método da economia política: terceira parte da “Introdução [à crítica da economia política]”*. São Paulo, IECH/UNICAMP, 288 p.
- MELLO, G.N. 1999. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20:1-9.
- PADOVANI, O. 2007. *A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: estudo em uma escola privada no interior paulista*. Ribeirão Preto, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 132 p.
- PIAGET, J. 2012. *Seis estudos de psicologia*. São Paulo, Forense Universitária, 146 p.
- RIBEIRO, L.T.F. 2010. Questões atuais sobre a reforma curricular. In: L.T.F. RIBEIRO; M.A. PATRÍCIO RIBEIRO. *Temas Educacionais: uma coletânea de artigos*. Fortaleza, EDUFC, p. 132-145.
- STEIN, D. 1998. Situated learning in adult education. *ERIC Digest*, 195:1-7.
- TONET, I. 1997. *Democracia ou liberdade*. Maceió, EDUFAL, 237 p.
- TYLER, R.W. 2013. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago, 144 p. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226086644.001.0001>
- VYGOTSKI, L. 2001. *Obras escogidas, Pensamiento y lenguaje*. 2ª ed., Madrid, Visor, Tomo II, 512 p.
- ZIBAS, D.M.L. 2005. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, 26(92):1067-1086. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>

Submetido: 22/06/2016  
Aceito: 22/10/2017