



Revista Cocar. Edição Especial N.40/2025 p.1-21

ISSN: 2237-0315

Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo, sujeitos e conhecimentos

Tensões pela organização curricular do Ensino Médio: integração e contextualização para um mundo desconhecido¹

Tensions in High School curriculum organization: integration and contextualization for an unknown world

Hugo Heleno Camilo Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Este artigo problematiza as propostas de reorganização curricular do Ensino Médio brasileiro a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, inspirada nas ideias de Jacques Derrida. Discute que a reforma curricular opera como uma promessa de produção de sujeitos aptos a atuarem em um mundo incerto, mas o faz com base em uma lógica de controle e racionalização do conhecimento, via interdisciplinaridade e contextualização. Por meio da análise de documentos oficiais, o texto defende que a proposta de superação do currículo disciplinar é mobilizada por pressupostos que tendem a limitar a autonomia das escolas e a pluralidade de experiências contextuais.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Reforma do Ensino Médio; Desconstrução.

Abstract

This article problematizes the proposals for reorganizing the Brazilian High School curriculum from a post-structuralist perspective inspired by the ideas of Jacques Derrida. It argues that the curriculum reform operates as a promise to produce subjects capable of acting in an uncertain world, but it does so based on a logic of control and rationalization of knowledge, through interdisciplinarity and contextualization. Through the analysis of official documents, the article argues that the proposal to overcome the disciplinary curriculum is driven by assumptions that tend to limit the autonomy of schools and the plurality of contextual experiences.

Keywords: Curriculum policies; High School reform; Deconstruction.

Introdução

Neste artigo, focalizo o debate sobre a (re)organização curricular do Ensino Médio no Brasil, considerando diferentes momentos políticos nos quais distintos sentidos de reforma operam a reiteração de uma promessa de produção de sujeitos para um suposto mundo, a partir de propostas curriculares baseadas na interação curricular. Proponho pensar a reforma como irrestrita a uma política pública curricular específica, referente, porém, às diferentes propostas como momentos/decisões de/em uma moção de reforma do Ensino Médio. Entre as minhas expectativas está o investimento na problematização de tal dinâmica, por considerá-la como parte de um “pensamento-político-curricular” que, como discutido em outra oportunidade (Costa; Lopes, 2022), projeta-se como sujeito faltoso naquilo mesmo que se defende como promessa.

A partir de contribuições do pensamento da desconstrução de Jacques Derrida, focalizo sentidos mobilizados em diferentes contextos de reforma do Ensino Médio, para salientar perspectivas que tendem a ser projetadas como problemas a serem superados por meio da realização do que é preconizado na gramática da reforma. Assim, pinço nomes como conhecimento, sujeito e contexto, por entendê-los como significantes articulados em um horizonte da política curricular. Penso tais elementos da política por meio das ideias derridianas de tradução, subjetivação e textualização, com o objetivo de tensionar como, em uma interpretação negativa, os diferentes nomes postos em circulação na política viabilizam a interpretação de lógicas de controle como uma forma de “ser” curricular, como promessa de plenitude.

Para isso, penso tanto os documentos curriculares, aos quais me refiro como momentos da política pública curricular do Ensino Médio, quanto as produções intelectuais referidas ao campo do currículo como constituindo, sem distinções, aquilo que Derrida (2001) propõe como uma ampla textualização. Isso significa que não comprehendo as diferentes produções como pertencentes a gêneros textuais diversos, mas as tenho como partes ou momentos de um texto infindável, amplo e em constante processo de organização e reorganização, em que acontece a política curricular.

Priorizo como momentos interessantes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000), os Parâmetros Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Brasil, 2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio – OCNEM (Brasil, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Pensar a política como escrita babélica

Para Derrida (2005), a escrita assinala seu dinamismo autônomo não só em relação a um suposto pensamento originário, como em relação aos interlocutores com quem se envolve e trai em seguida. Para o pensador, mesmo que se tente retomar um sentido para a comunicação, a tradução da escrita não possibilita isso, pois jamais oportuniza a chegada à origem ou à coisa em si.

A tradução promete um acesso impossível, leva à disseminação contínua dos sentidos do texto, para além do que quer que se faça na relação com interlocutores que, nesse caso, mesmo operando na unidade do significante, jamais conseguem fixá-lo em seu significado, não podendo reter o texto e seus vazamentos de sentidos (Lopes; Cunha; Costa, 2013). O envolvimento na/com a escrita é, então, a condição dada a todo envolvimento com a vida, com as relações de poder. É a essa perspectiva de interação na linguagem, na política, que me volto, buscando potencializá-la na compreensão da política.

Derrida (2006) sustenta a perspectiva de que a interação e a negociação só podem se estabelecer por meio da tradução, da busca por apreender o outro que escapa; da aspiração ao acesso, à significação última da política. Por considerar a tradução como disseminação incessante da discursividade e, consequentemente, mantenedora das equivalências produzidas no todo diferencial, tenho por pertinente problematizá-la como operação contaminante da política. O autor chama atenção para a tradução como um fazer marcado não por uma opção do sujeito em relação ao texto em que se constitui o mundo, mas como condição para significar e existir. Para Derrida (2006), a tradução projeta obstáculos intransponíveis, que impossibilitam ao tradutor/agente/sujeito a contenção ou condução de uma intenção “original” do texto.

A tradução, para Derrida (2006), é uma traição a qualquer contrato de verdade. A esse respeito, o autor toma como emblemático o caso bíblico de “Babel”, que afirma ser possuidora de um nome próprio e impróprio, uma torre que são várias torres. Babel, para ele, é uma construção em desconstrução, pois não detém o que é, de fato, a torre ou seu significado. Isso leva Derrida (2006) a questionar se, quando nomeamos a torre, sabemos a que estamos nos referindo. Com isso, insere novamente a crítica à suposta transparência da

linguagem que caracteriza o pensamento ocidental. Enfatiza sua oposição a ideias logocêntricas, como a de que, na tradução, há locutores e receptores atuando de forma totalizada, consciente e intencional, na sustentação teleológica da unidade do sentido, o que não permitiria que nenhum resto (Derrida, 1991) se furtasse à totalização.

Derrida (2001) pondera sobre um resto que sintomatiza a disseminação, que é aquilo que escapa às tentativas de fixação do texto e do horizonte do sentido. Para o filósofo, a escrita/tradução, como busca de reconciliação e simetria com “a” intenção, não passa de um conjunto de *traces*, rastros e restos, que marcam uma assimetria com aquilo que aspiramos ser a intenção, com a impossibilidade de uma compreensão total e com a consciência de dado sujeito como centro organizador.

Por esses termos, penso os documentos curriculares, aos quais me refiro aqui como momentos da política pública curricular, assim como as produções intelectuais referidas ao campo do currículo, como constituindo uma obra inacabada, em construção infindável, ampla e em contínuo trabalho de edição/adulteração. É com essa inspiração que passo a focalizar momentos do pensamento da política pública curricular, especialmente aqueles concentrados no debate sobre reorganização curricular. Faço isso por compreender que tais diferentes momentos constituem rastros (Derrida, 1991) que favorecem a interpretação de lógicas de incremento do controle em educação, em diferentes contextos de reforma curricular. Penso a ampla reforma do Ensino Médio brasileiro como emblemática de tais dinâmicas, considerando as recorrentes defesas à reorganização curricular em um enfoque integrado/interdisciplinar.

Nesse sentido, os momentos que passo a destacar não devem ser lidos como as origens de um tal texto da reforma. Minha expectativa é salientar como diferentes produções, envolvidas com distintas agendas curriculares, tendem a operar a defesa de um aumento do controle como produção curricular inclusiva. A abordagem a documentos da política curricular me interessa, principalmente, pela significativa repercussão no debate curricular, percolando diferentes regiões do pensamento, transitando em partes que poderíamos chamar por teorias, políticas públicas, formação de professores, expectativa de poder fazer pelo outro.

Momentos da política curricular: por uma reorganização

O conhecimento integrado, reiterado em diferentes momentos da política, é assumido como uma solução ou horizonte da reforma curricular, definido como o que habilita à construção de um sujeito capaz de tomar consciência do e no mundo, resolver problemas, trabalhar de maneira produtiva, ser reflexivo e crítico – possuir uma visão integrada de um suposto mundo que o cerca. Daí a possível projeção de que o currículo democrático e de qualidade está referido a uma forma de conhecimento específico que, uma vez suposto como propriedade, seria capaz de preparar dado sujeito virtual (promessa de sujeito a ser produzida por um pensamento curricular) para decidir de maneira plena nos mais distintos (e imprevisíveis) contextos. Pretende-se um conhecimento capaz de configurar sujeitos hábeis e competentes, de dar “[...] sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas [...]”, de acordo com os PCNEM (Brasil, 2000, p. 67).

Tal como problematizado em Costa e Lopes (2022), o conhecimento pode ser lido como cerne da reforma, como aquilo que deve ser assegurado ou adquirido para sanar a disfunção de um atual currículo, por meio da transmissão de sua propriedade, como quando é afirmado também como meio pelo qual se confere qualidade à educação, em uma visão de qualidade que é respaldada pela produção de um conhecimento capaz de estar afeito à ciência (conhecimento acumulado socialmente) e à prática, ao mesmo tempo, de forma integrada, à experiência cotidiana e a tudo aquilo que é pensado como demanda a esse nível de ensino (suas finalidades propedêuticas e de terminalidade). Portanto, tal conhecimento atuaria como conciliador do currículo, uma ruptura com o dualismo entre uma preparação científica e uma preparação afeita às práticas contextuais (Brasil, 2000).

Assim, conhecimento e contexto, como na distensão entre teoria e prática, teriam sua harmonização possibilitada pela interdisciplinaridade, que geraria condições à formação de sujeitos hábeis em operar em todos os contextos, solucionando aquilo que se colocar como desafio. Para cumprir esses compromissos, o currículo tem a reorganização curricular projetada para o centro de sua agenda de reforma, como discute Lopes (2008). No caso brasileiro, nos PCNEM, são definidos como pressupostos fundamentais:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo; [...];

Tensões pela organização curricular do Ensino Médio: integração e contextualização para um mundo desconhecido

- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;

[...].

A doutrina de currículo que sustenta a proposta de organização e tratamento dos conteúdos com essas características envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização que requerem exame mais detido (Brasil, 2000, p. 74-75).

Com tais observações, é possível interpretar a proposta de organização curricular como se pautando na produção de um conhecimento que é derivado dos saberes disciplinares, lidos como incapazes de constituir um horizonte curricular potente para os novos tempos, para a promessa de mundo a um sujeito prometido por essa decisão curricular reformista. O conhecimento integrado via interdisciplinaridade oportunizaria a elaboração de uma organicidade das formas de conhecer, porque deduzidas da interação de possíveis experiências contextuais que demandariam saberes/dados/informações adequados dos campos sistematizados de conhecimento (as disciplinas).

Definida a interdisciplinaridade como uma “doutrina de currículo” (Brasil, 2000, p. 75) que sustenta a nova organização do Ensino Médio, ela deve ser compreendida como meio pelo qual as disciplinas têm seus conceitos apropriados na resolução de problemas ou para a intervenção na realidade. As disciplinas, segundo os PCNEM (Brasil, 2000), não são diluídas; são valorizadas em sua individualidade, ainda que, em sua condição individual, só possam ser utilizadas no que serve à visão interdisciplinar baseada em desafios contextuais e na resolução de problemas, em uma perspectiva similar ao que defende Beane (1997, 2003).

Ao mesmo tempo que as disciplinas são marcadores de uma visão antiquada e desinteressante de currículo, são tidas como fontes para a produção de soluções interdisciplinares para supostos problemas da vida. Funcionam como propriedades de um conhecimento científico que, embora imprescindível à formação do sujeito aspirado, não o capacita para operar em todos os contextos da vida, pois tais conhecimentos, no formato disciplinar como seriam apresentados atualmente, são reproduzidos como no modo de sua constituição originária, o que não interessaria à educação média e suas finalidades (Brasil, 2000). A contextualização, nesse caso, serve à interdisciplinaridade, proporcionando situações, projeções de experiências por vir para as quais o currículo deve produzir respostas resultantes da integração/interdisciplinarização dos conhecimentos disciplinares.

A ideia de intervenção na realidade, no contexto, naquilo que certamente se faz em contextos conjecturados, é o que apoia a reforma curricular no sentido de concentrar no conhecimento interdisciplinar a via de produção de um dado sujeito. O conhecimento das disciplinas é assegurado como bloqueio ou problema do currículo, pois, em sua organização, não possibilitaria formas amplas de interpretar o mundo e de nele intervir. Uma perspectiva que, nos sentidos de reforma defendidos, hegemonizados neste momento da política, pode ser interpretada como aumento do controle, ainda que defenda formas de emancipação e conscientização. Tendo em vista que aquilo que é dado como ameaça leva à impossibilidade de assegurar preparação ou formação dos sujeitos para contextos de vida – que já seriam dados *a priori* pela reforma –, ao sujeito só caberia performar, contextualmente, as soluções ensinadas ao longo do Ensino Médio. A própria afirmação de que o mundo é dinâmico e mutante já poderia, em si, negar uma visão de currículo pretendida como solução para tudo o que é dinâmico e desconhecido a si.

A mobilização em torno da reorientação curricular é lida como respaldada na atribuição social do Ensino Médio pela formação de cidadãos, que não estão, mas devem ser preparados para o que denominam “sujeito em situação” (Brasil, 2000, p. 10); eles são um tipo de sujeito que, não sendo conhecido, precisa ser constituído para agir de forma interessante, nos termos de uma sociedade/mundo/contexto/vida estruturante à proposta da reforma. Esse sujeito, cujo conhecimento é bastante para as situações vindouras, para os desafios que constituem os diferentes contextos em que possa estar e agir, é definido como sendo não só aprendiz do conhecimento de propriedade do currículo, mas capaz de continuar aprendendo dado conhecimento que não se encontra, pois é inerente às dinâmicas da experiência com um mundo desconhecido e estranho ao currículo.

A falta da renovação ou o motivo para a reforma do currículo do nível médio estaria centrada no conhecimento, o que, assim como também argumentado sobre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998), seria resolvido pelo seu aprimoramento via organização curricular interdisciplinar, em resposta a um suposto currículo atual (tido como pertencente ao passado) marcado pela organização disciplinar. Projetado como fundamento para a preocupação e função curricular, o conhecimento é pensado como central ao desenvolvimento social e econômico atual (Brasil, 2000).

Assim, se é pelo conhecimento que se produz desenvolvimento socioeconômico, é na falta de sujeitos que o possuam que estaria explicado o cenário de fracasso ou subdesenvolvimento de uma sociedade. Problemas como desemprego, violência, exclusão e segmentação social, falta de solidariedade, pobreza e intolerância resultariam da falência em que se encontraria um currículo enciclopédico, compartmentado em disciplinas e apartado, portanto, da realidade que se viveria na experiência contemporânea do país (Brasil, 2000).

Em trechos dos PCN+ (Brasil, 2002) e das OCNEM (Brasil, 2006), que atribuem a força de mudança às práticas escolares, é focalizada a interdisciplinaridade como não sendo resolvida devido ao tratamento dos conteúdos e das projeções de integração das disciplinas do currículo oficial/teórico/afastado para as práticas contextuais da escola. Entretanto, a interdisciplinaridade passa a ser lida como tarefa docente, uma “prática escolar” que, apartada da proposta do documento, é interpretada como devendo ser comum aos professores de cada disciplina como via para a construção do conhecimento. Conforme os PCN+:

[...] o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente (Brasil, 2002, p. 16).

Dessa forma, a integração curricular pode ser traduzida como tarefa docente que, em suas práticas, precisa sintonizar o tratamento do que é lido como preenchendo uma disciplina com as demais, de modo a perfazer um currículo “prático” interdisciplinar e, assim, levar os alunos a determinada condição (autonomia intelectual). Dessa maneira, se mencionei que o sujeito dado pelo conhecimento nas proposições das DCNEM e dos PCNEM pode ser pensado como tendo seus conhecimentos controlados na restrição à sua utilidade prática/contextual, uma ideia de incremento da expectativa de controle pode ser lida por meio da defesa à construção de um conhecimento, neste momento da política em que consistem os PCN+.

Não só o conhecimento é aquele deduzido do conflito sobre o que importa das disciplinas, na definição do problema contextual ou contexto (e como este funciona

[trabalho, vida, sociedade, mundo]), para a construção do sujeito (cidadão, autônomo, crítico, estudante), como é introduzida uma falta de “prática” (integradora) ao docente, que não se encontra ou falha como articulador do currículo. Para os PCN+:

Esse alerta é importante para que não enveredemos por propostas supostamente interdisciplinares que, na realidade, costumam apenas integrar diferentes disciplinas no âmbito de algum projeto curricular. Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos (Brasil, 2002, p. 21).

Essa perspectiva pode ser apoiada também na afirmação de que disciplina “[...] alguma desenvolve tudo isso isoladamente, mas a escola as desenvolve nas disciplinas que ensina e nas práticas de cada classe e de cada professor” (Brasil, 2002, p. 17). Caberia, então, à gestão da escola e aos docentes operacionalizar a proposta e, assim, realizar o que visa a reforma por meio de experiências interpretativas e formativas do mundo, que são dadas como a serem desenvolvidas pelo que se lê por currículo atual e como currículo a ser integrado (propostas curriculares, práticas curriculares de professores em contextos escolares).

Para além dos textos disciplinares específicos a cada área, nas OCNEM (Brasil, 2006), em função de uma expectativa de maior intervenção no contexto escolar, no que se lê por “contexto da prática dos sujeitos”, é defendida a importância de que a proposta da reforma seja assumida, tanto no currículo da escola como em seu projeto político-pedagógico, de modo que se possa construir maior e melhor aproximação ao currículo real, lido como aquele praticado pelos sujeitos no contexto das escolas.

As Portarias que definem a Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil – REM (Brasil, 2008), em abordagem aproximada à dos PCNEM, PCN+ e OCNEM (Brasil, 2000, 2002, 2006), assinalam que o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (Brasil, 2009), documento que o sucede, precisa ser caracterizado por uma organização integrada dos conhecimentos, pela ruptura com o enciclopedismo dado pela organização disciplinar, embora deva estar baseado em conhecimentos mínimos, mas interdisciplinares e contextuais (para que façam sentido para a vida). Ainda é defendido, nessa perspectiva, que às escolas cabe a elaboração democrática de seu currículo, levando em consideração seus locais e suas decisões comunitárias. Como pontuado anteriormente, assim como nos textos dos PCN+ e

das OCNEM, embora o documento da REM não tenha preocupações metodológicas, há a leitura de que a reforma só será realizável se forem controlados, “teórica” e “praticamente”, os elementos que constituem o currículo.

Sem retomar esta ou aquela leitura curricular, mas para além delas e no que aqui interessa como momentos da política curricular (repetidos e traídos na própria repetição), como em um movimento de revolver aquilo que, em um aqui e agora (Derrida, 2001), é assumido como tradição, se tem a tradução de uma busca pela conciliação do currículo, como construção de um conhecimento que o caracteriza e falta, mas que precisa fazer sentido no e para o mundo: conhecimento e/para contexto, para responder e constituir o sujeito para a vida. Promessas de conhecimento para sanar aquilo de contexto desconhecido, por meio de um sujeito que não se encontra, não está (pois há de ser produzido pelo currículo para agir de dada forma no contexto).

O apelo a uma intencionalidade, assinalada no documento do ProEMI como algo de uma proposta a ser assumida pelos praticantes escolares, visa “[...] organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos” (Brasil, 2009, p. 20). Ainda que seja defendida a liberdade e a autonomia da escola na produção do que é denominado como currículo local/prático/real do contexto escolar, pela valorização de suas características locais, culturais e da heterogeneidade, o documento defende elementos fundantes e norteadores das práticas, como na definição segundo a qual o que é realizado na atualidade não é produtivo a determinado anseio social e que, portanto, precisa ser alterado.

Esses sentidos operam na defesa da interdisciplinaridade e da contextualização, também sob o argumento de que um dos problemas estaria no modo como os professores atuam nas escolas, afastados das demandas de suas comunidades, o que seria resolvido via reorganização curricular. As atuais escolas, pensadas como contextos de efetivação da reforma, estariam em condição débil e precisariam se tornar capazes de realizar o que o atual currículo é incapaz: incluir, emancipar, refletir, desenvolver, conhecer, responder à sociedade, à comunidade, à juventude, ao mundo.

A vida, a ser enfrentada pelo virtual sujeito do currículo, não pode ser aquilo afirmado pelos próprios documentos/momentos como os desafios de um mundo marcado pela incerteza, precisamente porque o conhecimento pode ser lido como restrito a formas de

interdisciplinarização e contextualização que também escapam aos contextos insondáveis com os quais se pode defrontar em dada ocasião. Isso é dizer que, apesar de as respostas (em que se constituem os diferentes momentos da política do Ensino Médio) se voltarem à afirmação de que a “realidade” em que se insere o contexto escolar deve ser parte contribuinte da reforma, isso tende a ser projetado como circunscrito à função operacional, haja vista que a contextualização deve se dar por intermédio de uma prática contextual que, se não pode ser aquela desconhecida (justamente porque é contextual da vida, em um mundo incerto), só pode ser a da “medida” da reforma.

Assim, as possibilidades de “construir sentidos” para dado mundo, ou para o sujeito, com base em determinado conhecimento transcendental aos contextos, têm, pelas afirmações da reforma, o aumento do controle sobre o que é o conhecimento, o contexto e o sujeito do contexto/do conhecimento. Pela afirmação do conhecimento é que são definidos o contexto e o sujeito, bem como o modo como devem se relacionar. A experiência escolar, lida como espaço de efetivação (um lócus calculado no controle da reforma), só pode ser reafirmada pela projeção, para além de si, de uma experiência que tende a também não fazer sentido, pois aquele desconhecido contexto de práticas curriculares não pode ser o de uma identidade presente a si, mas o de sua negação, pela afirmação apriorística de contextos e sujeitos virtuais, prometidos, portanto, por um conhecimento que não se encontra, mas que segue sendo prometido como redentor do currículo, como o que lhe falta, com tudo que lhe falta.

Falta ao currículo da reforma o currículo que não acontece nas escolas, em todas as desconhecidas (mas supostas) escolas, contextos insondáveis de significação do mundo, de onde não escapam sujeitos “transcontextuais” (pois só podem ser sujeitos naquele contexto ao qual não se retorna). Falta ao currículo deixar de ser disciplinar, deixar de não formar os sujeitos, deixar de não responder à alteridade (Derrida, 2006) que reclama. Falta uma tal organização curricular capaz de encetar o conhecimento do currículo em vias interessantes à alteridade, que sequer é conhecida.

Nessa direção, uma organização do conhecimento central para a reforma também é enfatizada na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as DCNEM, ao assinalar, em seu art. 8º, § 1º, que seu cumprimento deve constar de uma nova organização curricular, marcada na distinção por áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e da

Natureza e Matemática), com “[...] tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (Brasil, 2012, p. 3). O documento destaca, ainda, em seu art. 8º, § 2º, que a reorganização por áreas não dilui ou exclui os componentes curriculares com especificidades e construídos e sistematizados, mas implica “[...] o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para a apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores” (Brasil, 2012, p. 2).

A defesa de uma organização crítica/oposta à organização disciplinar é reiterada por meio da perspectiva de que é necessária (e, portanto, ainda não alcançada) a aproximação do currículo (proposto) às práticas contextuais dos sujeitos (desafios, requisições e expectativas). A proposta é reafirmada neste momento da política como possível garantia de que o currículo consista na (ou leve à) produção de um conhecimento que preencha aquilo que lhe falta, um dado que não consta e que é buscado pela afirmação daquilo que nega tudo que é suposto como não sendo propriedade curricular atual (Costa; Lopes, 2022).

A contribuição ou importância do nome disciplinar é tida como básica à produção do conhecimento a que se volta o currículo. Entretanto, “o problema disciplinar”, que não pode ser excluído de uma vez por todas, sendo retomado na textualização da reforma como bloqueio, como ameaça para a sua realização, é afirmado também como componente da reforma, sendo assumido desde que envolvido na reorganização curricular. Na definição dessa forma de circunscrever o que deve ser o novo currículo, as DCNEM – Resolução nº 2/2012 – ponderam, em seu artigo 14, que:

VIII - 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 diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;
IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;
X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar [...] (Brasil, 2012, p. 6).

O que é lido como devendo ser evitado ou combatido é aquilo que se considera caracterização da organização disciplinar (acúmulo de informações, falta de integração, falta

de contextualização, fragmentação e congestionamento). Além de sinalizar à oposição ao nome disciplinar, também é afirmado que a interdisciplinaridade, como meio de condicionamento à construção do conhecimento pretendido, é o que dinamiza e assegura a reforma, a consecução de seus fins. As diretrizes são afirmadas como meio de superação do currículo baseado na aprendizagem limitada à memorização, o que se daria pela reorganização curricular integrada (Brasil, 2012). Essa leitura é articulada no Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, que se volta para a proposição de reformulação do Ensino Médio, tendo na reorganização curricular seu foco (Brasil, 2013).

O momento político em que se constitui a BNCC (Brasil, 2018), em uma leitura de reiteração da prometida reforma da organização curricular, se assume como proposta de “[...] superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15). O documento retoma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as DCNEM para reforçar a expectativa de aprofundamento de uma concepção de reforma baseada na ruptura com a organização disciplinar do currículo, na direção de uma visão integrada capaz de levar ao desenvolvimento global do sujeito. Tal organização é entendida como capaz de assegurar aprendizagens essenciais que só podem ser realizadas por meio do que é chamado de um currículo em ação.

O currículo em ação compreenderia também as decisões voltadas à adequação da BNCC às realidades locais, o que é concebido como assegurando a autonomia dos sistemas de ensino e das comunidades locais, ao mesmo tempo em que a ideia de autonomia envolve:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...] (Brasil, 2018, p. 16).

O reforço à ideia de contextualização, tal como discutido por Lopes (2008, 2019), em diferentes momentos da política curricular brasileira, tende a conjecturar uma oposição ao currículo organizado por disciplinas, como afirmação de um horizonte de reforma. Nessa direção, a perspectiva de contextualização comprehende a possibilidade de produzir

significados precisos para a associação das experiências escolares à vida do estudante, o que não seria possível por meio de um currículo disciplinar.

Segundo a autora, a produção de tal polarização não é sustentável, principalmente por desconsiderar as diferentes formas de organização curricular produzidas nos distintos contextos escolares, que podem envolver a proposição de atividades integradas e/ou a formação de novas disciplinas em um enfoque interdisciplinar, como, por exemplo, é o caso de disciplinas como Ciências (que reúne disciplinas das ciências da natureza) ou Estudos Sociais (que abarca disciplinas das Ciências Humanas). Nessa perspectiva, defender a possibilidade (via integração) ou impossibilidade (via disciplinas) de contextualização (controle de um processo de significação para o sujeito) envolve a suposição de poder controlar contextos escolares.

Ao concordar com Lopes (2019), sinalizo para a ideia de que a afirmação de uma autonomia para as comunidades escolares deveria conceber que aquilo que é produzido nas escolas está para além do juízo sobre qual forma de organização curricular é mais capaz de produzir dado tipo de sujeito. Aliás, supor a formação de um tipo específico de sujeito já implica a negação da autonomia das escolas na definição do que é ser sujeito. Nesse sentido, aponto para a leitura restritiva de concessão de autonomia proposta pela BNCC, ao defender que tal autonomia será realizada a partir da contextualização e de uma organização interdisciplinar dos componentes curriculares que, em si, afirma a autonomia desde que haja concordância com a proposta de organização interdisciplinar. Nesse caso, interpreto tratar-se de uma ideia de autonomia que nega a autonomia das escolas, por negar suas verdades contextuais (e, por conseguinte, diferentes possibilidades de contextualização) em organizar suas propostas curriculares.

Como pondera Lopes (2019), as disciplinas configuram o principal alvo a ser combatido no âmbito da reforma, levando a que, inclusive, a ideia de autonomia das unidades escolares seja condicionada à ruptura com o que é entendido como a centralidade das disciplinas. No entanto, leio um agravamento no combate às disciplinas no momento político da BNCC que, diferente de momentos como o dos PCNEM, PCN+ e das OCNEM, projeta o ensino por áreas de conhecimento de maneira furtiva às disciplinas, diferenciando-se de outros momentos ao não fazer menção ao modo como as disciplinas poderiam contribuir para o enfoque

interdisciplinar/integrado pretendido no ensino por áreas e na proposta de itinerários formativos.

Paralelamente, em concordância com Macedo (2015), também penso que uma leitura possível pode ser a de que o ataque às disciplinas pode atuar como forma de mobilizar um combate às culturas escolares, às contextualizações/traduções produzidas nas escolas também por meio das disciplinas. Penso nisso por considerar, com Lopes (2019), a perspectiva de que as disciplinas não são somente corpos de conhecimentos a serem ensinados, como tende a ser suposto em diferentes momentos da política em questão, mas também são amplas culturas escolares, que envolvem a formação de professores, validações sociais, as crenças comunitárias, a organização do trabalho docente, como salientam Goodson (1997), em abordagem sócio-histórica, e Costa e Lopes (2016), em enfoque pós-estrutural.

Se é sustentável supor que o combate às disciplinas consiste em um combate às escolas, uma dinâmica da reforma pode estar mobilizando a expectativa de fragilização de diferentes projetos em curso em distintos contextos, com sua consequente substituição pelo que tende a ser entendido como alheio às escolas. A esse respeito, Lopes (2019) pondera que tal dinâmica tende a não ter êxito, por minar canais de comunicação com identificações disciplinares de professores e comunidades, que também produzem a política curricular em suas comunidades.

Considerações finais

Tendo em conta a discussão desenvolvida neste texto, em atenção à pretensão de estruturação mobilizada na reforma, importa destacar o quanto o conhecimento, que é projetado como solução para o currículo, estaria restrito à produção de respostas a experiências previstas em uma experimentação formativa, para um mundo que não se poderia encontrar, uma vez que é interpretado como dinâmico. Nesse sentido, é possível conceber que, mesmo o conhecimento delineado como consoante à vida atual, é limitado a uma projeção que sempre será alheia ao mundo, pois este não se deixa reter.

A pretensão de produzir um conhecimento mais acertado, na busca por um afinamento com o mundo exterior, pode também ser lida como movimento que, além de suas pretensões controladoras do que é ser sujeito (pelo que se deve saber fazer em dado contexto), limita formas de articulação dos próprios conhecimentos que são ditos excessivos ou enciclopédicos do currículo atual. Ao restringir dada forma de conhecer a determinada

leitura de mundo, pautada em situações contextuais para as quais o sujeito deve estar preparado, incorre-se no risco de não produzir resposta condizente com seus pleitos, oportunizando a frustração da expectativa da reforma.

Penso que a leitura de um mundo que exterioriza o currículo não pode ser tão estruturante a ele ou a si, uma vez que é conhecido e desconhecido ao mesmo tempo. Conhecido como pressuposto, ou urgência, à reforma; desconhecido quanto à totalidade de suas dinâmicas, pois o currículo não o promete em seus fins, mas visa uma preparação para aquilo que é desconhecido como propriedade, como dinâmica transparente, como significado pleno. Se é possível pensar o currículo como uma subjetivação à alteridade, como foi desenvolvido em Costa e Lopes (2022), tendo em conta as respostas produzidas pelos diferentes momentos da política curricular, é viável afirmar seu desespero na busca por plenitude por meio das respostas dadas ao que considera como bloqueio, ameaça, desafio, limite – uma lida impossibilidade de constituir um conhecimento poderoso o suficiente para solução de tudo aquilo que julga como ameaçador ou limitante a si: a construção de sujeitos capazes de dissolver desafios; os acontecimentos contextuais escolares que não podem ser controlados de vez por todas; as diferentes formas de conhecer que escapam ao cálculo.

No conflito entre um lido currículo atual alienado do mundo, mas carregado de conhecimentos dos quais também não se pode abrir mão, e aquele inovador, que precisa produzir sentidos verdadeiros sobre o mundo para projetar um sujeito naquele e para aquele contexto, a dinâmica de reforma reitera a importância de que a preocupação contextual não incida na banalização dos conhecimentos ou no abandono daqueles que são transpostos à escola (os conhecimentos científicos), pois não poderia haver plena ancoragem curricular em experiências contextuais, em razão de não levarem à construção sistemática ou consciente das formas corretas de conhecer. Dessa forma, o currículo proposto não pode prescindir dos conhecimentos mobilizados pelas disciplinas na abordagem das experiências contextuais às quais deve servir, resolver, sob risco de recair em um aprisionamento ao “espontaneísmo e na cotidianeidade” (Brasil, 2000, p. 81).

O conhecimento espontâneo, produzido na vida, nas relações cotidianas de conhecer e ser no mundo, pontuado como o contrário do conhecimento sistematizado (da ciência), também não pode preponderar em relação ao conhecimento integrado pela interdisciplinaridade. Embora as críticas à organização disciplinar consistam também na

acusação de que essa forma de ler o mundo é restritiva frente à experiência e ao dinamismo da vida e dos desafios, é o conhecimento científico, lido como o que alimenta o currículo disciplinar (Brasil, 1998, 2000, 2006, 2018), que fundamenta a abordagem do contexto, do cotidiano, da experiência, para, então, chegar ao conhecimento integrado.

Como meio de assinalar a importância e os limites do que é ponderado como conhecimento cotidiano, ao longo deste texto foram postos em circulação sentidos como o de que, apesar de o conhecimento da experiência, da vida, do trabalho, no e do mundo serem relevantes para a construção de “significados verdadeiros” sobre o mundo, este é fundamental para a consecução do conhecimento integrado que baseia a reforma. O conhecimento cotidiano/espontâneo tem seu lugar atribuído à condição de ponto de partida para a constituição de situações a serem sistematizadas e compreendidas pelo conhecimento abstrato, pelas formas de conhecer que não podem ser lidas como inerentes à experiência, à vida nos contextos em que estão inseridos os sujeitos a serem formados pelo currículo.

A produção do conhecimento que não se encontra no currículo, mas que se busca como forma de assegurar a produção do tal sujeito requisitado pelo mundo, instaria em um movimento de apropriação de virtuais experiências para a seleção de situações nas quais os conhecimentos disciplinares contribuiriam conjuntamente para a configuração de soluções. Na busca por capacidades intelectuais superiores para o sujeito, o conhecimento desejado pela subjetivação curricular se organiza em uma hierarquização em que os conhecimentos contextuais/cotidianos estariam em posição secundária àquilo que é dado como superioridade das formas de conhecer. O conhecimento da experiência, como partícipe de um espontaneísmo, serve para que o conhecimento sistematizado e superior, aquele associado às disciplinas, deixe seu hermetismo e passe a funcionar na solução ampla de problemas colocados pelas experiências contextuais que viverá o sujeito em função do qual o currículo tem sua reforma defendida.

Esse sujeito, entretanto, deve passar a lidar e resolver um todo contextual/mundo/experiencial/vida que o cerca e questiona; esse sujeito afeito à subjetivação curricular, que também quer responder a tudo o mais que parece interpelá-lo, pode ser lido, nos diferentes momentos da política, como tendo chances reduzidas de lidar com as situações para as quais se julga formá-lo, pois aquilo que é dado como conhecimento enciclopédico só o é por ser qualificado como prescindível diante do que é definido como

desafio. Dessa forma, o que é dado como atual e, portanto, prescindível como conteúdo é tomado como supérfluo ao currículo, cuja projeção de futuro/da vida/do mundo tem seus problemas dados e já conhecidos.

É possível ler que o sujeito que dá horizonte ao currículo, que é respondido pela subjetivação do currículo na reforma, não pode dar conta dos desafios e reflexões às quais é submetido, precisamente porque é constituído por uma proposta mais restritiva de conhecer. Além disso, se os contextos do mundo dinâmico são fixos, o sujeito (cidadão, trabalhador, estudante) é o que sabe somente o que pode ser utilizado na solução de problemas previstos, possivelmente alheios também àquele mundo marcado por incertezas.

Sem constituir defesa para esta ou aquela organização curricular, no registro da polarização possível pela qual se pode ler este conflito interno à política curricular, soa interessante supor que, justamente pelo pressuposto de que o mundo está mudando e é desconhecido e incerto, é que não se deveria investir na formação de um sujeito cuja exposição ao que é assumido como conhecimento (uma propriedade) se dá por linhas restritas a problemas fixados *a priori* da experiência no mundo. A justaposição das afirmações pode levar à interpretação de que o controle sobre o que é ou deve ser o sujeito, a partir do que deve ser conhecido, é mais restritivo em relação ao mundo do que a visão curricular que se diz atual e deficitária, precisamente por esta última não assumir a presunção de preparar especificamente para a resolução de problemas específicos de determinado contexto.

Considero o conflito dinamizado entre as articulações do currículo disciplinar e integrado como marcado na ambivalência do nome “interdisciplinaridade” na política. O currículo integrado via interdisciplinaridade passa a ser pensado como potente para a consecução ou produção de tal conhecimento ainda não possuído pelo currículo, mas a ser adquirido ou constituído na formação de sujeito para atuar em um mundo. Com essa possibilidade interpretativa, é inserida a oportunidade de afirmar que a reforma não deixa de assumir a necessidade de que o currículo disciplinar (o atual e descontextualizado/fora do mundo) precisa deixar de ser hegemônico, mas deve ser mantido como respaldo, pelos conhecimentos afirmados como mobilizadores das disciplinas, de modo a assegurar formas de conhecer que, ainda assim, precisam ser interdisciplinarizadas/integradas com vistas à produção de dado horizonte.

A repetição dos nomes e a reiteração de suas potencialidades, em diferentes momentos de respostas na política, delineiam um cenário possível em que o curricular pode ser pensado como negando a si mesmo, na negação/afirmação hesitante, como uma rejeição que passa a dar consistência ao que supõe ser a melhor forma de resposta a uma alteridade que não se encontra, mas da qual não se pode fugir.

Referências

BEANE, James. **Integração curricular:** a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática, 1997.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Volume 3. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio do Brasil:** GT interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008). Brasília: MEC/SAE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador.** Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação,

Tensões pela organização curricular do Ensino Médio: integração e contextualização para um mundo desconhecido

Câmara de Educação Básica, [2012]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rcebo02-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. (Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1200428&filenameme=PL%206840/2013. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf . Acesso em: 30 abr. 2025.

COSTA, Hugo; LOPES, Alice. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1009-1032, 2016.

COSTA, Hugo; LOPES, Alice. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-23, 2022.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, p. 59-75, 2019.

LOPES, Alice; CUNHA, Érika; COSTA, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, p. 392-410, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 891-908, 2015.

Nota

¹ Este artigo contou com apoio da Chamada Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Programa Jovem Cientista do Nossa Estado da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (Prociência), da Faperj e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Sobre o autor

Hugo Heleno Camilo Costa

Professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação da (PRoPEd/UERJ). Doutor em Educação pela UERJ. Lidera o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS) e é Secretário-geral da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Atua nos campos do currículo, ensino de Geografia e formação docente, com foco em políticas de currículo, conhecimento, subjetividade e cultura. Tem pesquisas financiadas pelo CNPq, Faperj e UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>. E-mail: hugoguimel@gmail.com / hugo.costa@uerj.br

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 10/09/2025