



## RECONTEXTUALIZAÇÃO DE CONCEITO-CHAVES NA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Jaqueline Ritter-Pereira - UNIJUÍ-RS  
Doutoranda Bolsista – FAPERGS/CAPES  
Otavio Aloisio Maldaner (UNIJUÍ-RS)

**Resumo:** Produzir compreensões sobre as políticas de currículo para a Educação Básica no Brasil no campo/área de Ciências da natureza e suas Tecnologias é parte da temática de pesquisa em fase de desenvolvimento no Programa de Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ-RS. O presente texto teve por objetivo identificar e analisar nos principais documentos oficiais no âmbito do Ministério da Educação Pós-LDBEN/96, pressupostos teóricos que orientam os princípios e diretrizes por eles expressos quando se referem ao conceito de “Competências Básicas”, bem como as suas relações com a interdisciplinaridade e contextualização. Através da metodologia da Análise Textual Discursiva, identificaram-se sentido e significado diversos atribuídos a esses conceitos no texto dos documentos oficiais, bem como, continuidades e modificações no decorrer dos anos. Defende-se que os significados e sentidos pertencem a campos teóricos diferentes e devem ser analisados nos campos teórico-metodológico, epistemológico e sociológico do conhecimento.

**Palavras-chave:** Competências e Habilidades; Contextualização e Interdisciplinaridade; Conhecimento e Currículo.

### Introdução

A Educação Básica brasileira tem sido desafiada a buscar nova identidade através de amplo processo de reforma proposta com base em reorganização curricular. Os primeiros indicativos aparecem na LDBEN/96<sup>1</sup>, seguindo-se documentos oficiais específicos produzidos pelo MEC<sup>2</sup>, sempre com a finalidade de servirem de subsídio aos professores e às escolas para que esse processo possa se tornar mais efetivo em nível de sala de aulas. Os documentos caracterizam-se por conterem diretrizes e princípios que orientam as escolas e os professores a proporem um currículo e um ensino mais voltado às reais necessidades socioculturais dos estudantes.

A autoria na produção de currículo frente à nova concepção de Educação Básica é o grande desafio do professor, mais ainda quando se busca uma identidade curricular que seja, de fato, voltada para a Educação Básica, principalmente, no Ensino Médio. Este, quando

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>2</sup> Ministério de Educação e Cultura – MEC.

inscrito no âmbito da Educação Básica, remete segundo Kuenzer (2002) a duas tarefas urgentes: a sua universalização e a formulação de outro projeto político-pedagógico (PPP) que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica. Para a autora, quando se persegue uma identidade para o Ensino Médio, é preciso superar a ruptura, historicamente determinada, entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado e uma escola que ensine “a fazer” por meio da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. O que se espera é o desenvolvimento articulado de competências tecnológicas, cognitivas e comportamentais. Isso está de acordo com a ideia predominante, hoje, de um currículo por competências básicas, orientado por princípios da interdisciplinaridade e contextualização, como propõem os documentos oficiais Pós-LDBEN/96.

Às escolas e aos professores cabe definir, conjuntamente com sua comunidade escolar próxima, o projeto político-pedagógico e organizar os conteúdos de ensino por meio de temas da realidade sociocultural dos estudantes. As diretrizes e princípios expressos nos documentos oficiais Pós-LDBEN/96 dão pistas de como fazer e com que finalidade, mas não dizem quais conteúdos, apenas, quais componentes disciplinares são obrigatórios para o núcleo comum com vistas à unidade nacional. Isso tira das justificativas de muitos professores de que aqueles conteúdos sempre ensinados devem permanecer, mesmo que sejam em número excessivo para as horas disponíveis. No que diz respeito à parte diversificada do currículo, temas de relevância social poderão articular de forma interdisciplinar conceitos que propiciem o desenvolvimento dos estudantes, tanto para o mundo do trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos. Essa proposta está de acordo com o caráter geral que se deve esperar da educação escolar básica. Nesse contexto, é o projeto político-pedagógico o potencial instrumento articulador e desencadeador do planejamento coletivo da escola para atender às finalidades da nova Educação Básica e sua universalização.

No entanto, a escola e os seus professores encontram-se ainda em condições desfavoráveis para elaborar e desenvolver propostas e práticas mais inovadoras. A educação escolar é alvo de críticas veementes por não atingir níveis aceitáveis de qualidade, com isso muitas iniciativas de políticas e práticas de currículo não conseguem o tempo e o espaço de amadurecimento para mostrar melhores resultados, principalmente, frente ao que está sendo proposto nos documentos oficiais e às expectativas acerca das práticas que em torno deles se criou.

Parece contraditório, mas de um lado está o professor e as condições internas e externas que tem para o seu fazer didático-pedagógico e, de outro, associado às novas demandas da ação docente, estão as atuais propostas e, no entanto, ambas, propostas e práticas, têm sido alvo de críticas severas no âmbito da pesquisa educacional.

Cabe perguntar: o que está por detrás dessa contradição? Na busca de respostas, evidenciam-se nas produções e debates que se ocupam dessas questões, no mínimo, duas simplificações e que parecem ser correlatas, tanto no que se refere às propostas quanto às práticas. A primeira refere-se às dificuldades de compreensão e consequentemente de adesão e implantação por parte dos professores de um currículo por competências na Educação Básica. A segunda, estreitamente ligada à primeira, provém de estudos de currículo que se fundamentam na vertente crítica da sociologia da educação. Essencialmente, nesses estudos problematizam-se e criticam-se iniciativas de propor currículo orientado por competências e habilidades, concluindo que os documentos orientadores são “híbridos” teóricos que mostram pouca familiaridade dos professores com os princípios que têm sua origem na lógica do mercado neoliberal (ABREU e LOPES, 2006, 2010). Outros estudos, mais ligados ao campo das práticas curriculares vigentes nas escolas, não evidenciam avanços na direção proposta por parte dos professores da Educação Básica, mesmo diante de esforços em promover políticas e práticas de reorganização curricular há mais de uma década (RITTER-PEREIRA, 2011).

Parte-se do pressuposto de que o professor diante de condições melhoradas em termos de espaço/tempo pode, por meio do planejamento coletivo e assimétrico (MALDANER, 2006), propor programas de ensino e desenvolver-se como profissional; (STENHOUSE, 1993). Diante de condições melhoradas, espera-se que o professor possa vir a ser protagonista da reforma que se propõe a romper com a prática dualística de preparar os estudantes para o Ensino Superior pelo vestibular, não se importando de que o ensinado seja apenas para tal exame, ou para o trabalho, como tem ocorrido no Brasil. Pensar os conteúdos por meio de um currículo por competências, habilidades e eixos cognitivos é a proposta central dos documentos oficiais e a aposta para um ensino de melhor qualidade para a Educação Básica.

Essa é a temática de investigação que vem sendo desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ-RS, doutorado em Educação nas Ciências. O título do projeto de estudo é “As políticas de currículo Pós-LDBEN/96 no Brasil no campo/área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, sendo que neste trabalho

apresentam-se alguns resultados preliminares. Para isso, buscou-se identificar e analisar, em documentos oficiais do âmbito do Ministério da Educação e Cultura Pós-LDBEN/96 os pressupostos teóricos que orientam os princípios e diretrizes expressos quando se referem ao conceito de “competências Básicas” e suas relações com a interdisciplinaridade e contextualização. Qual sentido e significado são atribuídos a esses conceitos no texto dos documentos oficiais e quais as suas principais modificações?

Apresentam, aqui, análises e discussões preliminares que evidenciam a necessidade de interpretar os textos dos documentos oficiais sob diversos eixos de análise, ou melhor, sob diversos campos do conhecimento, entre eles, teórico-metodológico, epistemológico e sociológico, justificando, assim, as diversas tendências teóricas ou seu caráter híbrido, conforme têm sido chamados documentos, como os parâmetros curriculares, as orientações curriculares, entre outros.

### **Aspectos metodológicos**

Os dados produzidos foram organizados com base na Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007), que consistiu em identificar nos documentos oficiais unidades de significado associadas às categorias prévias de competências, habilidades, contextualização e interdisciplinaridade.

Subsidiaram a análise os seguintes documentos oficiais, de âmbito federal: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Diretrizes, Parâmetros e Orientações Pós-LDBEN/96 para a Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (abaixo citados), bem como, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

- Resolução CEB nº 03/1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/1998) e o Parecer CEB nº 15/1998;
- Resolução CEB nº 02/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012) e o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 que acompanhou a Resolução;
- Resolução CEB nº 04/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB/2010) e o Parecer CNE/CEB nº 07/2010;
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/2000);
- PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+/2002);
- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM/2006).

A partir de cada texto, foram identificadas unidades de significado, “trechos significativos” segundo as diferentes categorias prévias visando à nucleação e posterior

discussão. As categorias prévias justificam-se por serem princípios que balizam a proposição de diretrizes, parâmetros e orientações que compõem o texto dos documentos oficiais. Por expressarem sentidos e significados que poderão ser interpretados sob um mesmo foco ou núcleo, foi possível uma análise preliminar de princípios de origem teórica nos campos da sociologia, epistemologia, além de orientações teórico-metodológicas.

Segundo Marcondes (2002), a história do currículo possibilita acompanhar a natureza das mudanças curriculares compreendendo sua gênese e desenvolvimento. E neste caso, especificamente, uma interlocução com as propostas, parâmetros e diretrizes podem acenar para os motivos de distanciamentos e/ou aproximações acerca das críticas que existem, tanto para as recentes políticas de currículo quanto para práticas docentes. Assim, um estudo inicial documental dá suporte para que a referida temática possa ser pesquisada em outros âmbitos.

## **Resultados e discussões**

É importante ressaltar a necessidade e pertinência de considerar os diversos campos teóricos que dão origem a documentos em estudo, principalmente, em área de intervenção em contexto da prática como é a educação, a fim de evitar simplificações. Parte-se do pressuposto que tais simplificações são decorrentes de análises unilaterais, com predomínio dos aspectos sociológicos do currículo e que poderão estar influenciando a interpretação, adesão e implantação por parte dos professores de um currículo por competências na Educação Básica.

As políticas de currículo Pós-LDBEN/96 no Brasil emergem num contexto histórico, marcado por novas necessidades sociais decorrentes de demandas políticas, econômicas e tecnológicas. Para Goodson (2008), os padrões educacionais sempre são afetados pelos ciclos econômicos e a LDBEN/96 no Brasil surge também em meio a uma nova configuração social. Esta, por sua vez, é inerente ao desenvolvimento científico-tecnológico atual, que muda o eixo da relação trabalho e educação, exigindo da escola de Educação Básica redefinir seu papel (KUENZER, 2002). É importante redefinir rumos na tomada de decisões frente às novas necessidades sociais e às novas concepções e demandas para a Educação Básica.

A história do currículo e da docência no Brasil têm sido marcadas por uma tradição de práticas que precisam ser problematizadas na medida em que uma nova identidade da Educação Básica está sendo definida. Da mesma forma, o Ensino Médio no Brasil como etapa final da Educação Básica tem no trabalho e na cidadania seus pressupostos básicos para

romper com sua marca dual apontada antes. Há a expectativa, por parte de quem propõem os documentos, que a formação das novas gerações por competências gerais e específicas seja uma política adequada. Isso não dispensa a necessidade de análise desses documentos para apontar limitações e potencialidades nas expectativas levantadas pelos que propõem as políticas educacionais. Entre as possibilidades de análise elegeram-se aspectos dos campos epistemológico, sociológico e teórico-metodológico, tanto no que se refere aos documentos quanto a propostas e práticas nas escolas.

Em conformidade com a ATD, metatextos para cada categoria de análise – competências, habilidades, interdisciplinaridade e contextualização – foram produzidos e dos quais se apresentam apenas alguns fragmentos neste texto. Através das primeiras análises encontraram-se sentidos e significados para esses conceitos que se filiam a diferentes campos teóricos. Isso não pode ser desconsiderado para um entendimento mais radical do que dizem os documentos.

### **Currículo por competências: compreensões que se relacionam com interdisciplinaridade e contextualização**

**Em seus aspectos teórico-metodológicos** o currículo por competências vem para superar o “caráter dual e elitista do ensino médio no Brasil, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas, a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante” (BRASIL, 1998, p.11), que para Kuenzer (2002) é decorrente das estruturas sociais e sua divisão em classes. A LDBEN/96 faz a desvinculação entre o ensino médio e técnico e propõe, sobretudo, uma formação geral por meio de um currículo por competências. O Art. 26 prevê uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, respeitando, assim, as individualidades dos sujeitos e dos contextos. Deste modo, quanto aos conteúdos de ensino, “a proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos, princípios axiológicos e pedagógicos” (BRASIL, 1998, p.60).

A ênfase na formação geral compreende as competências e/ou habilidades de caráter geral ou básicas. No lugar de disciplinas ou conteúdos, as diretrizes propõem competências e habilidades para cada uma das três áreas do conhecimento, como base nacional comum, e

ainda, sugerem a interdisciplinaridade e contextualização como princípio norteador das propostas pedagógicas. Evidentemente, espera-se que as escolas, através de seus professores, proponham os conteúdos que atendam as diretrizes. O Art. 10 da Resolução CEB nº 03/1998, refere-se às competências e habilidades de caráter geral para cada uma das três áreas de conhecimentos: Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciência Humanas e suas Tecnologias.

Temas estruturadores, temáticas, projetos, eixos temáticos, temas transversais entre outros, são alguns dos ‘termos’ empregados nos textos das propostas de reorganização curricular Pós-LDBEN/96 e que nesta década e meia têm servido de sugestão aos professores e às escolas de Educação Básica na elaboração e desenvolvimento de suas propostas pedagógicas e/ou projeto político-pedagógico (PPP).

Desenvolver competências cognitivas, sociais e afetivas junto aos estudantes com vistas à autonomia intelectual, pensamento crítico e ético, são essenciais para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, considerando as relações e inter-relações que se estabelecem com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2011). Cabe destacar o sentido que vem sendo atribuído ao trabalho e à cidadania como princípios educativos e como “os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar” para o desenvolvimento das competências gerais/básicas nos estudantes (BRASIL, 1998, p.35), evidenciando assim os **fundamentos sociológicos** na proposição de um currículo por competências.

Segundo as DCNEM/1998 o trabalho é entendido como processo de produção de bens, serviços e conhecimentos o que implica considerá-lo para além de uma arena de disputas entre as diferentes classes sociais. Como o contexto é social, cultural e histórico, então o trabalho como contexto é espaço/tempo de interação do humano com a natureza física e social - das normas, seres e coisas. A valorização do mundo da vida justifica e explica a, assim, hibridização teórica dos documentos, bem como a implantação para a área da educação escolar, de princípios como competências e contextualização (aprendizagem situada), oriundos da formação profissional e/ou do mercado liberal. “A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social, cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e cidadania” (p.42).

Nessa perspectiva a contextualização e a interdisciplinaridade foram sugeridas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender às competências de vincular a

educação ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1998). Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionar teoria e prática e continuar aprendendo com autonomia e pensamento crítico são competências básicas a serem desenvolvidas a partir de um currículo que manifestam o seu compromisso social.

Para lograr esse objetivo as DCNEM/1998 e os documentos oficiais subsequentes recorrem, entre outros recursos, à interdisciplinaridade e à contextualização, predominantemente, inter-relacionados, visando superar os tradicionais agrupamentos dos conteúdos curriculares em propostas de ensino com abordagens compartimentadas e descontextualizadas (BRASIL, 2000, MALDANER, 2006), entre outros.

Propostas de articulação interdisciplinar no interior de cada área, ou cruzando fronteiras, agregam competências mais gerais em que tanto o sentido cultural quanto prático do aprendizado podem ganhar muito em profundidade e amplitude. Frente a isso, os PCN+/2002 contribuem com ilustrações do como dar contexto social, cultural e histórico aos conteúdos/temas. Segundo esse documento o contexto é sociocultural e histórico, o mesmo para todas as disciplinas e áreas, e é nele que se constroem, desenvolvem e se aplicam os conhecimentos científicos e tecnológicos. Dessa forma, o ensino pode articular aspectos sociocientíficos do conhecimento historicamente construído às diferentes dimensões do contexto sociocultural, com maior chance de ampliar os domínios cognitivos, sociais, éticos e afetivos da aprendizagem escolar. Entende-se, assim, que os documentos sugerem a contextualização e a recontextualização, com as devidas articulações entre a história do desenvolvimento da ciência e o contexto sociocultural das vivências dos estudantes.

Aproximando-se das propostas anteriores, as DCNEM/2006, enfatizam a complementaridade entre interdisciplinaridade e contextualização, bem como a abordagem articulada entre temas sociais e situações reais na significação dos conhecimentos historicamente construídos concernentes às questões ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

A discussão de aspectos sociocientíficos articuladamente aos conteúdos químicos [por exemplo] e aos contextos é fundamental, pois propicia que os alunos compreendam o mundo social em que estão inseridos e desenvolvam a capacidade de tomada de decisão com maior responsabilidade, na qualidade de cidadãos, sobre questões relativas à Química e à Tecnologia, e desenvolvam também atitudes e valores comprometidos com a cidadania planetária em busca da preservação ambiental e da diminuição das desigualdades econômicas, sociais, culturais e étnicas (BRASIL, 2006, p.118-119).

Merece destaque, nas diferentes propostas, a sintonia desses fundamentos com o propósito, desde a implantação da LDBEN/96, Art. 35, de formação para o trabalho e para a



cidadania como formação geral e básica. Da mesma forma, embora seja motivo de crítica a origem principalmente dos conceitos de competência e contextualização, é coerente desde o início o sentido dado aos mesmos ao longo da produção dos documentos oficiais como parte das recentes políticas de currículo no Brasil. Por aprendizagem contextualizada ou ‘situada’ o próprio Parecer CEB/CNE 15/1998 reconhece ter sua origem na literatura inglesa, oriunda dos programas de preparação profissional “dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais” (p.44) por estarem associadas ao ensino de boa qualidade. No entanto, o que se evidencia é um novo sentido, oposto ao do mero “praticismo”, que é assumido com coerência desde sempre nas propostas e que suas modificações/transformações – são textos híbridos que precisam ser melhor interpretados.

A coerência na proposição desses conceitos de competência, contextualização e interdisciplinaridade, podem ser recentemente identificadas nas novas DCNEM/2011 e no PNE decênio 2011-2020, explicitados, respectivamente, nos dois fragmentos que seguem:

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social (BRASIL, 2011a, p.22).

3.6 Estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2011b, p.27).

Esses fragmentos evidenciam a coerência na articulação dos princípios de um currículo por competências centrado em abordagens interdisciplinares e contextualizadas pensados a partir de fundamentos teórico-metodológicos, sociológicos e também, epistemológicos.

O enfoque conceitual de “competência” predominantemente associado a “habilidade” na LDB, nas diretrizes, nos parâmetros e orientações e, também, nos documentos subsequentes pode ser interpretado a partir do eixo epistemológico.

**O sentido epistemológico** do termo no início de sua proposição nos textos dos documentos está no (re)pensar o lugar e a natureza dos conteúdos disciplinares no processo de ensino e aprendizagem, assim como, do conhecimento escolar.

As compreensões sobre competência geral nas DCNEM/1998 e que nos PCNEM/2000 se expressam como competências gerais e específicas intra-área e interárea manifestam a intenção de minimizar a dicotomia núcleo comum e parte diversificada,

formação geral e formação específica e é parte dos hibridismos que os conceitos assumem em processo de recontextualização nos próprios documentos. Da mesma forma, o pressuposto de aprender a aprender e continuar aprendendo presente nos documentos manifesta a influência dos quatro pilares da educação definidos no relatório da UNESCO da Educação para o Século XXI e que foram recontextualizados nos documentos oficiais para servirem ao propósito de educação geral e básica e minimizar as dicotomias e contradições existentes no currículo tradicional induzindo às reformas pretendidas.

Espera-se que contribuam para pensar sobre ensino médio como etapa final da educação básica, na qual, conforme a LDBEN (1996), competências e habilidades são conseqüências diretas de uma aprendizagem escolar básica, adequada para preparar as gerações que chegam ao final desse nível de ensino, para o que se convencionou chamar os quatro pilares da educação do século XXI: [...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (BRASIL, 2006, p.106-107).

De acordo com as referidas OCNEM/2006, o documento parece confirmar que os fundamentos que deram suporte à entrada de um currículo por competências no Brasil são os quatro pilares da educação, com argumentos oriundos tanto do campo epistemológico, quanto sociológico. No âmbito escolar assumiram-se as dimensões da formação cognitiva, social e afetiva, como necessidade da formação humana integral, em sentido geral para o trabalho e o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. O trecho que segue reafirma a concepção mais alargada de competência cognitiva e social proposto as Diretrizes.

Se considerarmos as finalidades legais do ensino médio, entre as quais se situam “a compreensão do significado das ciências” e a compreensão do meio com a ajuda delas, de maneira a “possuir as competências e as habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 1998, Art. 4º), sempre tendo em mente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações (BRASIL, 2006, p.111-112).

Mais recentemente, o Parecer CEB nº 05/2011 que acompanha a Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio corroboram com este sentido mais alargado.

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve **aprender a aprender**, para continuar aprendendo (p.21-22).

O sentido epistemológico do currículo por competência pode ser melhor compreendido quando relacionado aos princípios da contextualização e interdisciplinaridade no desenvolvimento da competência crítico-analítico. Pode-se entender por competência

crítico-analítica a construção de um novo saber sobre a realidade, é interdisciplinar e visa conhecer o objeto em sua complexidade. Este sentido crítico-investigativo ou crítico-analítico para o conceito de competência absolve-o da utilização pragmática do conhecimento científico porque “consiste em elaborar uma representação do mundo para melhor compreendê-lo” (BRASIL, 2006, p.51) e o coloca na perspectiva do conhecimento escolar que é de outra natureza.

Destaca-se aqui a necessidade tanto dos professores quanto da pesquisa educacional de produzir compreensões acerca das propostas e seus fundamentos aqui referenciados a partir do olhar sob diferentes eixos. Nessa perspectiva, o significado e as implicações epistemológicas para o ensinar e o aprender, segundo esses princípios e fundamentos, demandam, antes, que sentidos sejam produzidos, coletivamente, e no contexto das escolas. Essas necessidades da formação docente foi motivo de destaque no texto que compreende as novas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, expressa no Parecer CEB 07/2010: “Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo” (p.24). Ainda, os documentos reforçam que a compreensão desses fundamentos, de parte dos professores, acerca do como se constituem os conhecimentos, facilita tanto o planejamento quanto o desdobramento dele em práticas pedagógicas.

Não há receita, nem definição única ou universal, para as **competências**, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si; ou para a relação e a distinção entre **competências** e habilidades, como problematizam os pesquisadores do currículo por competências (RICARDO, 2005). Inserir-se nessas novas concepções é fundamental para compreendermos os documentos, os professores e as críticas a cerca de ambos.

### **Algumas considerações**

Diante da necessidade de uma nova concepção de Educação Básica, é importante compreender melhor as propostas, princípios e fundamentos que estão no contexto das atuais reformas. A proposição de temas estruturadores, eixos, temáticas, projetos num currículo que pensa competência como desenvolvimento cognitivo, social e afetivo é estruturar todo planejamento escolar, PPP e programas de ensino, na perspectiva interdisciplinar

contextualizada. A interdisciplinaridade surge do contexto e com o contexto e depende da disciplina. O importante é a escolha de um tema que seja transversal para que transite por todas as disciplinas. Num currículo por competências os conteúdos disciplinares são recursos, meios e não princípios, mostrando-se como possibilidade de superação de abordagens fragmentadas e produzidas por outrem distantes da realidade de atuação dos professores.

No currículo por competências o contexto é que é o princípio e isso muda o foco em uma lista de conteúdos lineares e fragmentados definidos por Programas de Concurso, que segundo Maldaner (2006) se orientam por listas de conteúdos exigidos em exames seletivos para o ingresso nas universidades, voltando-o para projetos, temas, contexto. Esse novo enfoque parece questionar o lugar do conhecimento na escola, fundamentalmente básico ou geral para que diante de situações reais o aluno se posicione, tome decisões, elabore argumentos, enfrente situações problemas e pense em soluções.

As competências intelectuais ou cognitivas não estão separadas de atitudes, valores e outros aspectos da formação geral pretendida para o Ensino Médio. Essas compreensões colocam-se na dimensão histórico-sociológica na qual os aspectos éticos, filosóficos, ideológicos ganham importância e destaque na medida em que se difundem essas atitudes e valores no ensino, acompanhado por relações de assessoramento e planejamento coletivo na escola.

A autoria na proposição de currículo frente à nova concepção de Educação Básica e a compreensão de seus princípios e pressupostos de reorganização são o grande desafio para os professores e as escolas. Nesse sentido, merecem mais atenção interpretações que se produzem quanto a isso, tanto no âmbito das práticas dos professores, quanto da pesquisa educacional, principalmente, quando se restringem ao campo da sociologia, produzindo compreensões simplistas sobre o processo de hibridização. Buscar outras interpretações evidencia o aspecto amplo do currículo, com compreensões mais alargadas e com maior potencial de viabilizar a autonomia, desde que esta seja parte das políticas de currículo. A formação inicial e continuada é parte de 20% das metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), que mostra a preocupação com as condições melhoradas para o exercício da autonomia como um processo, necessário e construído junto com a idéia de professor que produz currículo.

Nesta fase preliminar de dados e análise, reafirma-se a tese de que é preciso tencionar críticas sobre as atuais políticas e práticas de currículo e as muitas simplificações decorrentes.

## Referências

ABREU, R. G.; LOPES, A. C. A interdisciplinaridade e o ensino de química: uma leitura a partir das políticas de currículo. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Unijuí, 2010. p.77-99.

\_\_\_\_\_. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: O caso da disciplina de BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/98. 190

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte I - Bases Legais**. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e dos Desportos. **Matriz de Referência do ENEM 2009**. Disponível em: <http://www.inep.matrizdecompetenciaenem2009>>. Acesso em: março de 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010. Parecer CEB 7/2010, aprovado em 7/4/2010 (Processo 23001.000196/2005-41). Disponível em: Acesso em 20 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2011a. Parecer CNE/CEB nº 5/2011a.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL no 8.035/2010. Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011b.

GOODSON, I. Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagens históricas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de Química**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARCONDES, Maria Inês. Resenha do livro Disciplinas e Integração Curricular: História e políticas, organizado por Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

RICARDO, Elio Carlos. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005.

RITTER-PEREIRA, Jaqueline. **Os programas de ensino de química na educação básica na compreensão e prática de professores**. Dissertação de mestrado. PPGEC/UNIJUÍ, Ijuí, 2011.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2ed. 1993.