

Documentos Curriculares para o Ensino Médio e a Agenda Política dos anos de 1990 no Brasil

Dirce Djanira Pacheco e Zan¹

Resumo: A análise de documentos curriculares pode fornecer pistas importantes para a compreensão das ações do estado em determinados contextos históricos, especialmente as que se dão no plano das políticas públicas. Partindo do pressuposto de que o currículo é uma construção social, pretende-se, com este trabalho, analisar os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos de 1990, voltados para o ensino médio no Brasil, com o objetivo de desvendar aspectos da política educacional do governo federal nesse período. Ao mesmo tempo em que é possível identificar em tais documentos diretrizes e bandeiras que expressam a valorização da diversidade cultural, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito do processo de aprendizagem e o compromisso com o princípio da cidadania, a investigação atenta desse material pode revelar orientações educacionais que respondem às demandas de um projeto de modernização concebido num contexto marcado pela globalização econômica e pela reestruturação produtiva geradora de transformações profundas na esfera do trabalho. Portanto, se por um lado essa reforma curricular se mostra permeável às lutas pelo aprofundamento da democratização do país, por outro consiste num importante instrumento de construção da hegemonia.

Podemos afirmar que ao longo da história de nosso país diferentes projetos políticos produziram diferentes projetos curriculares para o ensino médio. O currículo pode ser compreendido, portanto, como construção que se dá num campo de lutas e embates entre interesses diferentes e antagônicos. Voltar-se para o estudo dos documentos curriculares produzidos no Brasil é uma possibilidade de compreensão dos projetos social e político que se pretendeu implementar em cada momento histórico.

Na história brasileira recente, o governo federal produziu documentos curriculares para todos os níveis da educação básica. A década de 1990 foi marcada pela divulgação pelo MEC (Ministério da Educação) dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses documentos, de certo modo, se constituem numa importante fonte de investigação para a compreensão dos projetos educacionais formulados nesse período.

Durante os anos de 1980, o Brasil vivenciou uma ampla mobilização social na luta pela democratização e pela ampliação de direitos sociais e políticos da população. A década se encerrou com a aprovação de uma nova Constituição Federal (1988), que selou o ciclo de lutas sociais e políticas de resistência ao regime ditatorial-militar iniciado em 1964. Segundo Krawczyk e Vieira (2008) foi a primeira vez em que demandas por democratização da sociedade, e em especial, da educação, encontraram respaldo em um texto de constituição

¹ Violar/FE/Unicamp - dircezan@unicamp.br

federal no país. Uma dessas conquistas interessa em especial para este artigo, ou seja, o reconhecimento, no capítulo constitucional referente à Educação, do ensino médio como direito de todo cidadão brasileiro².

Anos depois, em 1996, o texto da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) reafirma tal direito ao considerar o ensino médio como etapa final da educação básica. Nessa perspectiva, propõem-se como finalidades para esse nível de ensino o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a busca de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos de cada uma das disciplinas, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a preparação básica para o trabalho.

É possível notarmos que o enfoque dado ao ensino médio vem se modificando nas últimas décadas e que esta mudança pode ser entendida como sinal de ressonância no âmbito do estado das lutas e reivindicações de diferentes setores da sociedade, ou seja, pela ampliação da educação básica, uma luta histórica de determinados setores sociais pela sua permanência na escola até níveis mais elevados de ensino.

Ao mesmo tempo, a demanda pela ampliação da escolarização enquanto direito social pode também ser compreendida como exigência das mudanças pelas quais passa o mundo do trabalho, em especial após os anos de 1990, o que apontam para a necessidade de um trabalhador mais flexível e com habilidades e competências até então pouco exigidas.

Segundo Carnoy (2002), a mundialização da economia exerce um profundo impacto na organização do trabalho e na profissionalização dos trabalhadores. Na busca de se tornarem competitivas as economias nacionais concentram esforços em se adequarem às novas exigências de um mercado globalizado. Nesse sentido, a educação passa a ser considerada como fundamental ao proporcionar uma formação mais “flexível” e tecnologicada dos trabalhadores. Para o autor, a mundialização é traduzida no campo educacional por uma pressão para se elevar o nível de instrução da população economicamente ativa e promover o retorno dos adultos à escola, para adquirem novas competências. *...Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados - diz o autor -, podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel cada vez mais importante na economia mundial...* (p. 25)

² Durante o mês de fevereiro de 2009, a imprensa nacional divulgou a intenção do governo federal em transformar o ensino médio obrigatório no país. O prazo para esta adequação está previsto até o ano de 2010. Importante ressaltar que quando da participação do Brasil em seminário promovido pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância) na cidade de Buenos Aires em setembro de 2008, o governo brasileiro foi cobrado para adotar tal medida. Naquele momento, a secretária de Educação Básica do MEC, profa. Maria do Pilar Lacerda, manifestou-se da seguinte forma: “Não existe mais possibilidade de inserção no mercado de

Para Ferretti (2001), a reforma educacional dos anos de 1990 pode ser compreendida como uma volta da teoria do Capital Humano por atribuir um papel central à educação na promoção do desenvolvimento econômico e social do país. Esta tendência em supervalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento nacional, segundo o autor, camufla e dificulta o debate acerca da efetiva influência de vários outros fatores que podemos considerar como mais significativos para esse processo. São eles: o enfraquecimento relativo do poder do Estado-nação, a posição do país num contexto de disputas político-econômicas mundiais, a inexistência de política industrial compatível com a nossa realidade e a ausência de uma política agrária socialmente mais justa.

A expansão do ensino médio, associada à sua reorganização curricular, passou a ser vista desde os anos de 1990, como fundamental para a integração e a “sustentabilidade” do país no mercado global. Em parte este argumento é reforçado por documentos de organismos internacionais voltados para a política educacional na América Latina e que, até certo ponto, inspiraram os documentos curriculares brasileiros.

A preocupação em oferecer um ensino médio que fosse capaz também de promover a adaptação do aluno às novas formas de organização do trabalho está presente nos documentos curriculares nacionais desde os anos de 1990. É uma análise mais detalhada desses documentos que procuro apresentar a seguir.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio³

Inserido nessa conjuntura marcada pelo aprofundamento da internacionalização do capitalismo, e em sintonia com as políticas internacionais, o governo brasileiro iniciou, na última década do século passado, a reestruturação do currículo no ensino médio. Em 1998 foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resultado de documento produzido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja relatoria foi realizada pela professora e conselheira

trabalho sem o ensino médio. Isso força essa discussão e não podemos fugir dela. Mas será um tema polêmico”. (Disponível em <http://e-educador.com>, acessado em 20 de fevereiro de 2009)

³ O processo de reforma curricular no ensino médio teve início com a divulgação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em 1998, fundamentadas pelos textos da Constituição Federal de 1988 e pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Posteriormente, o governo federal difundiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999. Três anos depois, em 2002, o Ministério da Educação, divulga novo material curricular: os denominados PCN+. Segundo a apresentação desse novo documento, seu objetivo era atingir o professor, coordenador e dirigente escolar do ensino médio e os responsáveis pela formação continuada dos professores. Apresentava-se, portanto, como complementar aos PCNEM.

Guiomar Namó de Mello. Como revelou a própria relatora, esse documento sofreu influência das discussões ocorridas em diferentes momentos e instâncias, principalmente no Seminário Internacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e, em especial, pela Secretaria de Educação de São Paulo, no ano de 1996. Nesse momento, segundo Mello, ao se analisar as realidades de outros países, passou-se a compreender a necessidade de ampliar e de se universalizar o ensino médio no Brasil. Existe, segundo a relatora, uma demanda para se ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino, motivada pela urbanização e modernização vividas pelo país, *...conseqüentes do crescimento econômico [bem como] de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade...*⁴ (p. 8).

No texto se prevê a ampliação da procura pelo ensino médio, bem como o crescimento da heterogeneidade dos alunos em função da incorporação de grupos sociais que estavam até então excluídos e que vinham, através de organização social dos anos de 1980, reivindicando esse direito. Mello reconhece ainda a possibilidade de ampliação da demanda pelo ensino médio no país a partir do momento em que se superasse o quadro de repetência que caracterizava a escola brasileira. Além disso, a relatora analisava que com a crescente escassez de postos de trabalho no país, o jovem permaneceria por mais tempo no sistema de ensino na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir se inserir posteriormente no mercado.

O texto das DCNEM tem por finalidade trazer o que está proposto na LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, dando maior garantia à formação nacional comum. Segundo a relatora, nesse documento o termo diretriz é entendido como resultado de um acordo negociado sob dois pressupostos: a natureza da doutrina pedagógica e a legitimidade do CNE. Sendo assim, as diretrizes curriculares para educação básica devem ser entendidas como resultado de debates e embates que, segundo seus idealizadores, serão traduzidos em diferentes programas de ensino e que dessa forma se colocam para os educadores como abertas e susceptíveis a mudanças. (Cury, apud CEB, 1998, p. 6-7)

No referido documento, o ensino médio é definido com o caráter de formação geral do cidadão e do futuro trabalhador, na tentativa de atender a demandas contemporâneas e seguindo a tendência do que ocorreu em outros países. Segundo Mello, num primeiro momento, entre 1980 e a primeira metade dos anos de 1990, as reformas do ensino médio em diferentes países estiveram comprometidas com as necessidades da economia. Entretanto, a

⁴ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br

partir da segunda metade dos anos de 1990, foram agregados também os ideais do humanismo e da diversidade, visando um “desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos”.⁵

Para ela, naquele momento se apresentava como um desafio para a escola a integração entre a capacidade cognitiva do sujeito e as demais dimensões da personalidade. Nesse sentido, a reposição do humanismo nas reformas de ensino médio representava a busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. É o compromisso com a formação da “cidadania de qualidade nova”, cujo exercício reúne conhecimentos e informações a um “protagonismo responsável”.

Segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o conceito de “protagonismo” é passível de diferentes interpretações. Os autores destacam, ao analisá-lo nos documentos curriculares do ensino médio, que o tratamento dado a esse conceito nos referidos documentos está pautado por um caráter conservador e economicista. Nesse sentido, pode-se afirmar que o protagonismo, como outras novas concepções que ganham destaque nesse momento, pode ser analisado no contexto em que se impõe uma ação maior da sociedade na busca de solucionar problemas resultantes da reestruturação dos processos produtivos e fornecer serviços que historicamente foram conquistados como direitos sociais e deveres do Estado.

É possível observar nos documentos curriculares dos anos de 1990 a orientação política fundamentada nos princípios do neoliberalismo e a preocupação com a constituição de um modelo de ensino médio que proporcione a adaptação dos jovens às atuais condições sociais e produtivas. Segundo as DCNEM, *...nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho...* (p. 18)

Ao definir o trabalho como o “contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio”, o documento assume a concepção de trabalho da sociedade capitalista atual como referência para a proposta educativa. O trabalho é, segundo o texto das DCNEM, *...uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de*

⁵ A relatora cita trecho de documento produzido pela União Européia reforçando o argumento defendido: *...a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social* (p. 17) Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), afirmam que a perspectiva humanista presente nos documentos da União Européia e aqui citado, buscou apoio no empresariado.

produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias...(p. 43)

Junto ao trabalho, um outro vetor importante para se estruturar o currículo do ensino médio é o da cidadania. Nesse sentido, não se compreende que o estudo acerca da cidadania deva ser privilégio de uma área específica do currículo, mas sim estar presente em diferentes áreas do conhecimento e de forma integrada à vida, buscando a formação de um cidadão para um mundo global.

A preocupação em articular os conteúdos com as questões cotidianas é o que irá justificar a presença de um dos eixos fundamentais da organização curricular proposta nas DCNEM, isto é, o da contextualização. Segundo o próprio documento, a contextualização pressupõe que a escola esteja mais preocupada com a **aplicação** do conteúdo do que com a memorização, assumindo que a aprendizagem é sócio-interativa, envolvendo valores, relações de poder, negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos. ...*Propõe [portanto] não apenas trazer a vida real para a sala de aula mas criar as condições para que os alunos (re)expericiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas* (p. 47)⁶

Ao final do documento, define-se que essas diretrizes se tornam obrigatórias para o ensino médio no país, mas que, no entanto, a viabilização das mesmas em práticas pedagógicas dependerá da proposta de cada escola. Ao definir, por exemplo, a necessidade de articulação das disciplinas em áreas do conhecimento, o texto aponta para a necessidade das escolas, a partir de suas concepções pedagógicas, distribuírem proporcionalmente o tempo para cada área no conjunto do currículo, além dos conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, considerando as competências (pré-definidas no referido documento) que deverão ser desenvolvidas.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)

Um ano após a divulgação das DCNEM, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Estes são estruturados em sintonia com as Diretrizes já elaboradas e levam em consideração os quatro eixos apresentados pela UNESCO⁷ como

⁶ É importante destacar que, segundo texto das DCNEM, a concepção de aprendizagem utilizada nesse documento está fundamentada nas perspectivas teóricas de Piaget e Vygotsky.

⁷ Estas diretrizes foram definidas no relatório elaborado para a UNESCO por uma Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Essa comissão foi coordenada por Jacques Delors e a íntegra do relatório está

premissas para a educação contemporânea, isto é, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Apresenta-se como prioridade desse nível de ensino proporcionar ao aluno o domínio dos instrumentos do conhecimento buscando garantir o “aprender a aprender”⁸ e criar condições para que ele continue seu aprendizado mesmo após a escolarização. Pretende-se ainda privilegiar a “aplicação da teoria na prática” enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e desta na sociedade. Almeja-se que os alunos aprendam a viver juntos e que *...exercitem sua liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono(s) do seu próprio destino...* (BRASIL, 1999, p. 30)

A partir de tais princípios é explicitada a exigência da organização do currículo em duas partes: uma base comum nacional e uma base diversificada.

A base comum nacional deve contribuir para a preparação do aluno no prosseguimento de seus estudos, permitindo a ele *...buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços...* (Brasil, 1999, p. 30). Está estruturada em três áreas do conhecimento que são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais áreas devem compor 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do ensino médio.

Na primeira área cabe priorizar o ensino da Língua Portuguesa, enfatizada como língua materna que possibilita a geração de significados e a integração da organização do mundo e da própria interioridade. Deverá ainda proporcionar ao aluno o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de possibilitar a ampliação de acesso a outras pessoas, culturas e informações. Além desses conhecimentos, está incluído na área de Linguagens o uso da informática entendido como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, bem como o campo das Artes que poderá proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua expressão criadora. Cabe ainda, nessa área, a inclusão das atividades físicas e desportivas no sentido de proporcionar o domínio do corpo e o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.

A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias visa incorporar, segundo o documento, as... *formas de contemplação e construção de sistemas de pensamento*

publicada no livro **Educação: um tesouro a descobrir**, publicado em parceria entre Editora Cortez de São Paulo e MEC/UNESCO em Brasília, no ano de 1999.

⁸ Para uma análise crítica acerca da forma como esse princípio tem sido incorporado nas teorias pós-modernas e nas políticas neoliberais, é fundamental a leitura do livro **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**, de Newton Duarte, editado pela Autores Associados, no ano de 2001.

mais abstratos e ressignificados, que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos...(Brasil, 1999, p. 33) Destaca-se que a Matemática deverá ser compreendida enquanto linguagem que procura explicar aspectos do real e como instrumento formal de expressão e comunicação para diversas ciências. Entende-se ainda que os conhecimentos dessa área são construções humanas situadas historicamente e que contribuirão para que o aluno compreenda o funcionamento do mundo e que assim possa decidir acerca do planejamento, execução e avaliação das ações humanas de intervenção na realidade.

A terceira e última área engloba, além de História e Geografia, a disciplina de Filosofia. Espera-se que o aluno possa, através do estudo dessas disciplinas, compreender a sociedade em que vive como uma construção humana contextualizada historicamente; compreender o espaço que o homem ocupa enquanto espaço construído e consumido; que avalie o sentido dos processos sociais; que compreenda a si próprio como um agente social que intervém na sociedade e que reconheça os processos de sociabilidade humana no âmbito coletivo. A partir do trabalho dessa área, *...deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas...*(Brasil, 1999, p. 34)

Segundo o referido documento, são as propostas pedagógicas das escolas que definirão as proporções de cada área no conjunto do currículo e os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas. Para tanto, deverão considerar as **competências** e **habilidades** a serem desenvolvidas.

A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades adquire peso cada vez maior no discurso educacional atual. Entretanto, é necessário destacar como, de modo geral, elas estão articuladas às necessidades do mundo da produção atual e às novas necessidades sociais que se apresentam. Segundo Hirata (1994), a noção de competência é oriunda do discurso empresarial e foi retomada recentemente por economistas e sociólogos franceses. Através de uma ampla revisão bibliográfica, a autora destaca que essa é uma noção ainda bastante imprecisa. O modelo de competência que tem se expandido no discurso educacional atual está associado à crise da noção de postos de trabalho e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais (p. 133). Para Hirata (1994), esse modelo representa a tentativa de substituição do modelo fundamentado na “qualificação” (pautada pela correspondência entre um saber e uma responsabilidade, carreira e salário) por um estado instável da “distribuição de tarefas”, onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes.

O destaque dado ao conceito de competência é também analisado por Oliveira (1999). Segundo o autor, esse conceito está diretamente relacionado ao conhecimento prático, pautado por uma perspectiva não reflexiva acerca das contradições próprias do processo de produção capitalista. Sendo assim, segundo ele, *...o capital, ao utilizar o conceito de competência abstrai o desempenho de uma dada profissão das relações de conflito e incorpora, apenas, as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade...*(p. 58) Nesse sentido, podemos dizer que a definição do que deve ser aprendido pelo trabalhador é feita pelo próprio capital, *...o saber, em todas dimensões, fazer, ser, aprender, etc. começam e terminam onde o capital determina* (p. 58)

O modelo de competência posto para o mundo do trabalho, e que tem permeado o discurso pedagógico, guarda uma certa compatibilidade com o momento de crise do emprego da década de 1990. Segundo Lerolle⁹, *...´quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por ´saber-ser´.*(p. 133) Enfim, podemos afirmar que essa é uma forma de conceber o currículo que enfatiza os aspectos subjetivos dos alunos e que, de certo modo, está em sintonia com as mudanças do processo produtivo iniciado nos anos de 1990 ao visar uma melhor adequação do trabalhador às novas formas de organização do mundo do trabalho. (Zibas, 2005)

A partir desses anos, passamos a viver uma retomada de concepções pedagógicas compreendidas até certo ponto como inovadoras, produzidas a partir de projetos sociais distintos. São incorporados discursos de movimentos críticos no campo educacional que reivindicam a necessidade de superação de um modelo escolar centrado no conhecimento clássico transmitido aos alunos de forma unilateral.

A política curricular para o ensino médio expressa nos documentos de 1990 aponta para uma organização em que os conteúdos, os temas, conceitos ou assuntos a serem aprendidos passam a ter menor importância em relação às **habilidades** e **competências** que precisam ser conquistadas pelo aluno, todas elas compatíveis com as atuais necessidades do mundo da produção.

Ao mesmo tempo, são retomadas concepções educacionais tais como a defendida por Dewey (1965), um dos pilares do escolanovismo. Em um de seus textos dos anos de 1950, “*A Criança e o Programa Escolar*”, Dewey defende que todos os estudos deveriam servir às necessidades do crescimento da criança e do desenvolvimento de sua personalidade. *...Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação*

⁹ Apud Hirata, 1994, p. 133.

de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades...(p. 46) A atual política curricular representa talvez, nesse sentido, uma reaproximação aos ideais do movimento escolanovista marcados, dentre outros aspectos, pela orientação psicologizante da educação.

A marca da psicologia e, em especial, da perspectiva psicogenética, está presente de forma relevante nos documentos curriculares desse período. César Coll (1999), por exemplo – um dos idealizadores da reforma curricular espanhola que serviu de referência para a reforma realizada no Brasil nos anos de 1990 - afirma que à escola cabe promover certos aspectos do crescimento pessoal que o grupo cultural considera importante e que necessitam de ajuda específica. Segundo o autor, *...o crescimento pessoal é o processo pelo qual o ser humano torna sua a cultura do grupo social ao qual pertence, de tal forma que, neste processo, o desenvolvimento da competência cognitiva está fortemente vinculado ao tipo de aprendizagens específicas (aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada) e, em geral, ao tipo de práticas sociais dominantes* (p. 41 – grifo meu) Para o autor esse processo se dá numa perspectiva de assimilação de uma cultura previamente selecionada e organizada sem interferência dos conflitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Propondo-se a apresentar um projeto curricular, Coll (1999) parte da constatação da dificuldade que existe em se definir a fonte, a base que sustentará tal projeto. Mesmo assim, defende que o projeto deverá se fundamentar nos aspectos psicológicos dos sujeitos (informações relativas aos fatores e processos que intervêm no crescimento pessoal); nos aspectos epistemológicos do conhecimento (separar os conhecimentos essenciais dos secundários, buscar sua estrutura interna e as relações entre eles); no aspecto sociológico (determinar as formas culturais ou conteúdo que o aluno deve assimilar) e na prática pedagógica. No entanto, desses quatro suportes será o aspecto psicológico o destacado pelo autor, pois segundo ele, *...as informações proporcionadas pela análise psicológica são úteis para selecionar objetivos e conteúdos, para estabelecer seqüências de aprendizagem que proporcionem ao máximo a assimilação significativa dos conteúdos e a consecução dos objetivos, para tomar decisões com respeito à maneira de ensinar e, naturalmente, para avaliar se foram atingidos os aprendizados prescritos na extensão e profundidade desejadas* (p. 49)

Em sua proposta de organização curricular, Coll (1999) defende a importância de se almejar a globalização do conhecimento. Para ele, é necessário partir do mais geral e simples para o mais detalhado e complexo, tentando assim garantir uma diversificação progressiva da estrutura cognoscitiva, *...que não se limita a acrescentar novos detalhes àquilo que já é*

conhecido, mas que obriga a efetuar reestruturações contínuas de amplas áreas da estrutura cognoscitiva do aluno... (p. 142)

Em uma leitura crítica de diferentes textos de Coll, Moreira (1997) aponta para as limitações dessa concepção de currículo. Para o autor, falta a Coll compreender como esse conceito tem sido utilizado na consolidação de um projeto hegemônico e na transmissão da ideologia dominante. Além disso, ao dissertar sobre cultura, Coll a apresenta de uma forma consensual, reduzindo-a a *...um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos na escola de forma não problemática...* (p. 96), de forma neutra.

Segundo Moreira (1997), apesar de Coll destacar a importância de disciplinas como a Sociologia para se estruturar um projeto curricular, apóia-se numa visão conservadora dessa ciência. Defende a contribuição do conhecimento sociológico no sentido de direcionar e determinar os conteúdos necessários à socialização dos alunos, isto é, de ser *...útil por fornecer subsídios ao processo de preparar as crianças e os jovens para o desempenho futuro dos papéis que se esperam de adultos integrados à vida social.*(p. 98)

Para Moreira (1997), a proposta de currículo defendida por Coll apresenta um caráter prescritivo, desconsiderando as questões sociais e culturais e realçando as regras a serem seguidas na elaboração de um currículo. Representa, portanto, uma visão mecanicista do conhecimento e da realidade.

As concepções presentes no pensamento de Coll orientam, de certo modo, a reforma curricular brasileira, principalmente no período sobre o qual estamos tratando. Como é evidenciado por Lopes (2002), os PCNEM apontam para um currículo articulado através de competências que são apresentadas associadas a esquemas mentais e, portanto, próximas do enfoque cognitivo-constructivista, que *...precisam ser traduzidas num saber-fazer fragmentado passível de ser mensurado nos processos de avaliação centralizada.* (p. 104)

Esses parâmetros apresentam, portanto, segundo Lopes (2002), uma visão a-crítica acerca da construção social e histórica do currículo bem como em relação à análise da conjuntura de mudanças sociais contemporâneas. Para a autora, tal documento defende a necessidade de inserção social e de formação de pessoas adaptadas ao mundo em mudança, principalmente às transformações ocorridas no mundo do trabalho, sob a égide do modo capitalista de produção. *A valorização do contexto do trabalho nos PCNEM articula-se com o privilégio conferido às tecnologias como princípio integrador de cada uma das áreas. Também nesse caso a tecnologia é escolhida por sua centralidade nos contextos do trabalho e da cidadania no mundo globalizado e pela necessidade de formar alunos adaptados a esse mundo.* (p. 108)

É, portanto, uma proposta de currículo que “reedita” concepções de integração de conhecimentos e saberes numa perspectiva de adaptação do aluno ao *status quo*.

Para Stroobants (1997), só faz sentido se pensar em competência enquanto um saber-fazer (*savoir-faire*) resultado da prática do trabalhador. Competências são saberes empíricos, práticos, antigas manhas do ofício, habilidades, golpe de vista, enfim, conhecimentos tácitos que são adquiridos no local de trabalho. E essas competências se enriquecem com as aptidões destacadas dos saberes técnicos. O autor critica a forma como as noções de ‘saber’ e ‘competência’ têm sido compreendidas e utilizadas no contexto atual, ou seja, marcadas por um vocabulário eminentemente técnico.

Os PCNEM estão fundamentados em três pilares muito bem delimitados em seu texto e que já haviam sido definidos nas Diretrizes Curriculares um ano antes: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Segundo o documento, a **estética da sensibilidade** estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade. Valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza. Realiza um esforço de devolver no âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza banidas pela moralidade industrial taylorista. *...Procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana...* (BRASIL, 1999, p. 76) Pretende educar as pessoas para transformarem seu tempo livre num exercício criador, portanto produtivo. Objetiva facilitar o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no Brasil e das diferentes formas de se perceber e de expressar a realidade própria dos gêneros, etnias, regiões e grupos sociais no país. Essa estética valoriza a qualidade e a busca pelo aprimoramento permanente das práticas e processos. *...Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.* (BRASIL, 1999, p. 76)

Trojan (2004), ao analisar a forma como esse princípio é explorado nos PCNEM, denuncia que a concepção de estética que o fundamenta está baseada na aparência, superficialidade, mascarando e escondendo as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora. É utilizada no sentido de justificar e disseminar um comportamento submisso e conformista do trabalhador. Busca-se, através dessa noção de estética, a formação de um trabalhador polido, educado e perspicaz o suficiente para se submeter ao controle do capital. A autora problematiza o pouco destaque que historicamente foi dado ao campo das artes nos currículos brasileiros e denuncia que o espaço que se amplia ao campo da estética no currículo

atual pode ser entendido como expressão do individualismo que se acentua na contemporaneidade.

Segundo Trojan (2004), ...*'a verdade' e o 'bem' perdem o seu primado, e abrem espaço para uma estética calcada na subjetividade individual: 'No fundo, trata-se sempre da questão 'o que é para mim' (p. 432)* Para a autora, portanto, podemos afirmar que a concepção de “estética da sensibilidade”, da forma como está presente nos documentos curriculares do ensino médio, revela ...*não um apelo à sensibilidade, antes disso, ao conformismo decorrente da aceitação do individualismo e do relativismo como princípios absolutos...* (p.438) Na concepção de Trojan (2004), esse padrão de estética tem na diversidade, na multiplicidade, na ausência de referência seus pressupostos. Desse modo, a autora denuncia o risco que tal concepção pode representar para o acirramento da conformação com a estrutura social vigente.

Nesse documento curricular, qualidade e beleza são apresentados como conceitos associados mutuamente. No entanto, é fundamental se ter clareza de que ambos não são auto-explicáveis, mas dependem de critérios e valores que são definidos a partir de determinadas relações de poder. No caso específico desse documento, parece-nos que os dois conceitos estão a serviço de uma política de adaptação e aceitação das condições atuais.

A **política da igualdade** tem como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania como fundamento da preparação do educando para a vida civil. Se expressa também na busca da equidade, no acesso à educação, e contextualiza a igualdade na sociedade da informação como valor público, por ser do interesse de todos, e não exclusivamente do Estado e muito menos do governo. *Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado...* (BRASIL, 1999, p. 77) Traz a noção de protagonismo social que se expressa nas condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público. Tem como um de seus fundamentos a estética da sensibilidade e deve ser inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares além de ser, ela mesma, um conteúdo de ensino. Assumirá o compromisso de usar o tempo e o espaço pedagógicos, as instalações e equipamentos, materiais didáticos e recursos humanos para priorizar o interesse dos alunos. Localiza-se no âmbito do aprender a conhecer e conviver.

A **ética da identidade** tem como objetivo o humanismo em um tempo de transição. Segundo o documento do governo federal, *como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas 'honestas', 'caridosas' ou 'leais' e reconhece que a educação é um processo de construção de identidades...*, contribuindo para que os indivíduos

se tornem capazes de reconhecer as suas próprias identidades e a do outro. Como diz o texto, *...é assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações.* (BRASIL, 1999, p. 78-79) Sua finalidade mais importante é a autonomia do educando que encontra-se no âmbito do aprender a ser.

Segundo Saviani (s/d), esses três eixos destacados pelos PCNEM, são marcados pela redundância. O autor denuncia o caráter ideológico que fundamenta a troca que hoje se faz da concepção de igualdade pelo princípio da equidade. Segundo Saviani (s/d), essa troca tem sido justificada, por vezes, por se afirmar que o conceito de igualdade, formulado na modernidade, é geral, abstrato e, por isso, trata igualmente os desiguais resultando em injustiças, aprofundando desigualdades, gerando iniquidades. Entretanto, como argumenta o autor, essa crítica já havia sido formulada ao se distinguir igualdade formal de igualdade real, igualdade de direito de igualdade de fato, ou seja, *...a luta contra as supostas iniquidades já havia sido desencadeada sem que se precisasse abandonar o conceito de igualdade.* (p. 18) Para o autor, na verdade é o conceito de equidade que *...vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão...* (p. 18)

Para os autores modernos, portanto, equidade é o equilíbrio entre o mérito e a recompensa e é isso, segundo Saviani (s/d), que justifica a preferência que hoje se dá a esse conceito em detrimento do conceito de igualdade, isto é, equidade é o conceito que está em sintonia com uma época marcada pela naturalização do mercado, das relações sociais de produção capitalista e da exploração do trabalho.

Os Princípios da Contextualização e da Interdisciplinaridade

A viabilização dessa proposta curricular deve estar fundamentada em dois princípios básicos, isto é, na interdisciplinaridade e na contextualização. Defende-se a importância da articulação das disciplinas curriculares em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos e que, portanto, o trabalho escolar desenvolvido nessa perspectiva possibilitará ao aluno aprender a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. Desse modo, a

interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, mas, pelo contrário, mantém suas especificidades.

O outro princípio básico da proposta é o da contextualização. Segundo o próprio documento, *...contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto...* (BRASIL, 1999, p. 91), porém sem reconhecer que ambos, sujeito e objetos, se constituem social, histórica e culturalmente. Na visão dos autores da proposta curricular, a contextualização do conhecimento é o recurso que a escola terá para retirar o aluno da condição de “espectador passivo”, para proporcionar o diálogo entre o conhecimento vivido pessoal, social e culturalmente, e as “competências cognitivas já adquiridas.” (BRASIL, 1999, p. 91)

Para Lopes (2002), a idéia de contextualização associada à de interdisciplinaridade vem sendo divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) como o princípio curricular central desse documento responsável por uma provável revolução do ensino. No que se refere à contextualização, a autora afirma que existem três interpretações presentes no documento, isto é, ora o conceito é apresentado como articulação do conhecimento escolar com o trabalho, ora como referente à questão da cidadania, ou ainda como articulação desses saberes com a vida pessoal e cotidiana dos sujeitos.

Nos PCNEM, com constantes referências às obras de Vygotsky e Piaget, a **contextualização** aproxima-se da valorização dos saberes prévios dos alunos. Esta idéia também está associada à valorização do cotidiano compreendido de forma a-política, isto é, *...os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências* (Lopes, 2002, p. 395) Nesse sentido, pode-se afirmar que a noção de contextualização é enfatizada a partir dos enfoques teóricos defendidos pelos dois autores que, segundo o texto das DCNEM, se complementam naquilo que se julga o mais importante nesse momento, ou seja, a importância da aprendizagem sistemática para o adolescente. Brevemente gostaria de refletir um pouco sobre a incorporação e utilização de princípios das teorias desses autores não só nos documentos curriculares da década de 1990, mas no discurso pedagógico que tem se tornado dominante nas últimas décadas.

Duarte (2001) analisa criticamente o uso ideológico que se tem realizado no pensamento educacional atual ao se tentar aproximar as concepções teóricas de Piaget e Vygotsky. Segundo o autor, um dos grandes objetivos de Vygotsky foi o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano e construir uma psicologia fundada na concepção

marxista, portanto num conceito de homem enquanto ser histórico-social. Contrariamente, a teoria elaborada por Piaget¹⁰ apresenta uma preponderância da concepção biológica sobre o desenvolvimento humano. Sendo assim, segue Duarte (2001), *...a categoria de interação entre organismo e meio ambiente, ao esconder aspectos fundamentais da especificidade do desenvolvimento do indivíduo frente à ontogênese animal, tem servido como categoria escamoteadora de divergências fundamentais entre a concepção histórico-social do ser humano e concepções psicológicas e pedagógicas de cunho naturalizante* (p. 31) Por essa razão é fundamental a leitura da obra dos dois autores de forma **contextualizada**, compreendendo as relações e motivações que as sustentam. Vygotsky precisa ser estudado como um autor comprometido, segundo Duarte (2001), em contribuir para a construção de uma psicologia marxista. Diferentemente, Piaget, segundo Freitag (1991), esteve empenhado durante toda sua vida de cientista em resgatar a unidade original de sabedoria e do conhecimento, de filosofia e ciência. Para a autora, *Piaget não é um inimigo declarado da filosofia ou um ‘positivista’ desvairado, mas simplesmente um cientista preocupado em reconstruir a ‘gênese do conhecimento’ (nas mais variadas áreas do saber), tomando por base a gênese das estruturas de pensamento e julgamento nas crianças...* (p. 9) Sendo assim, Freitag (1991) demonstra como o trabalho experimental de Piaget no campo da psicologia genética se ancora na tradição da Filosofia da Razão e cuja relação é frutífera e indispensável.

Torna-se, portanto, necessário superarmos certas análises apressadas e desqualificadoras do trabalho de Piaget, que muitas vezes têm sido feitas, bem como as leituras despolitizadas da obra de Vygotsky.

Além da contextualização, o conceito de interdisciplinaridade aparece como sendo outro princípio fundamental desta proposta curricular. Este é tratado de forma limitada, ou seja, com uma função meramente instrumental. *Na perspectiva escolar – diz o documento -, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista... Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.* (BRASIL, 1999, p. 35-36) Entende-se que a integração dos diferentes saberes poderá criar condições necessárias para uma motivação maior dos alunos visando a aprendizagem.

¹⁰ Sobre essa questão consultar: DOLL JR., William. *Piaget e os Sistemas Vivos*, in **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

Na perspectiva defendida por Oliveira (2001), o princípio da interdisciplinaridade presente neste documento pode, de certo modo, ser visto como uma estratégia na tentativa de camuflar a eliminação e redução do número de aulas por disciplinas, contribuindo assim para uma redução dos gastos do Estado para com a educação. Este argumento da autora ganha força principalmente pela constatação da ausência de uma política preocupada com a reorganização do trabalho na escola e com a melhoria das condições do trabalho dos professores. Segundo Franco (1999), sem condições de trabalho modificadas *...a organização [do currículo] por áreas pode vir a se constituir em um risco muito grave de desestruturação de um sistema já bastante precário.* (p. 39)

Esta é uma hipótese de análise pertinente. A política curricular que se expressa nos documentos oficiais dos anos de 1990 visa atender às orientações de organismos internacionais que apontam para a necessidade de se propor mudanças que estejam de acordo com a atual estrutura produtiva. Desse modo, à medida em que os projetos educacionais afastam-se de parâmetros culturais e se subordinam às diretrizes sistêmicas advindas principalmente da esfera econômica, quanto mais a escola passa a ser guiada a partir de uma lógica contábil, maiores são os riscos do seu completo desmonte.

A partir das orientações apresentadas no nível federal, os estados iniciaram um processo de adequação de suas propostas curriculares e da organização das escolas de ensino médio. O estado de São Paulo, em sintonia naquele momento com o governo federal, foi um dos primeiros nesse processo.

O estudo de documentos curriculares oficiais é importante para a problematização do projeto político hegemônico de uma determinada época, no entanto, são ainda necessários trabalhos de pesquisas que se voltem para o cotidiano das escolas na busca de investigar de que forma tais documentos se desdobram em ações concretas no âmbito das instituições de ensino. O currículo precisa ser compreendido como processo, isto é, como *...práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado. O fato de que seja caracterizado como **práxis** significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquirem sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social...* (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 137). Portanto, estudos sobre o currículo precisam ultrapassar os limites das disciplinas escolares e dos parâmetros oficiais e adentrar ao cotidiano das escolas na busca de compreendê-lo como prática.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: 1999.

_____. **PCN+ - Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível no site: www.mec.gov.br acessado em 23/07/2004.

CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br acessado em 27/10/2004.

CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. SP: Ed. Ática, 1999.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. SP: Editora Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. SP: Edições Melhoramentos, 1965.

DOLL JR., William. *Piaget e os Sistemas Vivos*, in **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRETTI, Celso João. *Aspectos Político-Ideológicos das Reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico*, in **Revista PUC Viva**. SP, ano 4, no 14, out/dez 2001.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar e TARTUCE, Gisela. *Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio*, in **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

FRANCO, Maria Laura. *O Ensino Médio no Brasil e a Nova LDB*, in **Revista da APEOESP**, abr/1999.

FREITAG, Bárbara. **Piaget e a Filosofia**. SP: Editora Unesp, 1991.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis**. Lowes. The Falmer Press, 1987.

HIRATA, Helena. *Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência*, in FERRETTI, Celso João (et. all.) **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. **A Reforma Educacional na América Latina nos anos de 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. SP: Xamã, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. *A organização do conhecimento escolar nos PCN para o Ensino Médio*, in ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de. **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. RJ: DP&A Editora e Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. *A Psicologia... E o resto: o currículo segundo César Coll*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 100, mar/1997.

OLIVEIRA, Ana Raquel. *A Crise do Capitalismo e a Reforma do Ensino Médio*, in **Revista PUC Viva**. SP: ano 4, n. 14, out/dez 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses*, in **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, no. 5, jan/jun. 1999.

SACRISTÁN, Gimeno e GÓMEZ, Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Equidade e Qualidade em Educação: equidade ou igualdade?*, in **PUCVIVA Revista**. SP: Puc, s/d.

SAVIANI, Dermeval. **LDB: a nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

STROOBANTS, Marcelle. *A visibilidade das Competências*, in ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

TROJAN, Rose Meri. *Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular*, in **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago.2004.

ZIBAS, Dagmar. A Reforma do Ensino Médios nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas, in *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan/fev/mar/abr 2005.