

**PARECER HOMOLOGADO(\*)**

(\*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 26/6/1998


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**
**Ver Resolução [CNE/CEB nº 3/1998](#)**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio		
<b>RELATOR:</b> Conselheira Guiomar Namó de Mello		
<b>PROCESSO Nº:</b> 230001.000309/97-46		
<b>PARECER Nº:</b> 15/98	<b>CÂMARA OU COMISSÃO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b> 01/06/98

**RELATÓRIO****1. Introdução**

Pelo Aviso nº 307, de 07/07/97, o Ministro da Educação e do Desporto encaminhou, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que *apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*. A iniciativa do Senhor Ministro, ao enviar o referido documento, não visou apenas cumprir a lei, que determina ao MEC elaborar a proposta de diretrizes curriculares para deliberação do Conselho, mas também estimular o debate em torno do tema no âmbito deste colegiado e da comunidade educacional aqui representada.

No esforço para responder à iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a CEB/CNE viu-se assim convocada a ir além do cumprimento estrito de sua função legal. Procurou, dessa forma, recolher e elaborar as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao ensino médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre seus educadores, a maior parte das quais coincidem com os pressupostos, idéias e propostas do documento ministerial.

O presente parecer é fruto, portanto, da consulta a muitas e variadas vertentes. A primeira delas foram, desde logo, os estudos procedidos pelo próprio MEC, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), que respondem pela qualidade técnica da proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Esses estudos, bem como os especialistas que os realizaram, foram colocados à disposição da CEB, propiciando uma rica fonte de referências.

Os princípios pedagógicos discutidos na quarta parte visam traduzir o que já estava presente na proposta ministerial, dando indicações mais detalhadas do tratamento a ser adotado para os conteúdos curriculares. Da mesma forma, as áreas apresentadas para a organização curricular não diferem substancialmente daquelas constantes do documento original, ainda que antecedidas por considerações psicopedagógicas de maior fôlego.

O resultado do trabalho da CEB consubstanciado neste parecer, está assim em sintonia com o documento encaminhado pelo MEC e integra-se, como parte normativa, às orientações constantes dos documentos técnicos preparados pela SEMTEC. Estes últimos, com recomendações sobre os conteúdos que dão suporte às competências descritas nas áreas de

conhecimento estabelecidas no parecer, bem como sobre suas metodologias, deverão complementar a parte normativa para melhor subsidiar o planejamento curricular dos sistemas e de suas escolas de ensino médio.

Quando iniciou o exame sistemático das questões do ensino médio, a pauta da CEB já contabilizava avançado grau de amadurecimento em torno do tema das diretrizes curriculares para o ensino fundamental (DCNNF), elaboradas ao longo de 1997. Estas últimas, por sua vez, iniciaram-se quando da apreciação, pela CEB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais recomendados pelo MEC para as quatro primeiras séries da escolaridade obrigatória.

Esta relatoria beneficiou-se, dessa forma, do trabalho realizado pela CEB para formular as DCNs, no tocante a três aspectos que são detidamente examinados no texto: o conceito de diretrizes adotado pela legislação e seu significado no momento atual; o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) na regulamentação dessa matéria; e os princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDB e, por conseqüência, devem inspirar o currículo. A decisão da CEB quanto a deter-se mais longamente neste terceiro aspecto deve-se, em grande medida, ao consenso construído durante a discussão das DCNs em torno desses princípios, que, por serem seu produto, nelas aparecem menos desenvolvidos.

Os temas específicos do ensino médio, a maioria deles polêmicos, foram exaustivamente escrutinados pela CEB nas sucessivas versões deste parecer. Esse trabalho coletivo materializou-se em contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas, que foram incorporados ao longo de todo o parecer. A riqueza da contribuição dos conselheiros, que, em muitos casos, trouxeram visões e experiências de seus próprios espaços de atuação, foi inestimável para esclarecer a todos – sobretudo a esta relatoria – a complexidade e importância das normas que o parecer deve fundamentar.

Outra vertente importante do presente parecer foram as contribuições brasileiras e estrangeiras, no Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em colaboração com a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1996. Essa iniciativa ampliou a compreensão da problemática da etapa final de nossa educação básica, examinada à luz do que vem se passando com a educação secundária na Europa, América Latina e Estados Unidos da América do Norte. Sua importância foi tanto maior quanto mais débil é a tradição brasileira de ensino médio universalizado.

Finalmente, é preciso mencionar as contribuições, críticas e sugestões da comunidade educacional brasileira. Estas foram apresentadas nas duas audiências públicas organizadas pelo CNE, na reunião de trabalho com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino estaduais, e nas várias reuniões, seminários e debates em que as versões do texto em discussão foram apresentadas e apreciadas.

Em todas essas oportunidades, a participação solidária de muitas entidades educacionais foi decisiva para aprofundar a fundamentação teórica dos pressupostos e princípios presentes tanto no documento original do MEC, quanto no presente parecer. Entre essas entidades, situam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), o CONSED, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, as escolas técnicas federais.

À presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional no debate que antecedeu este parecer, deve ser acrescida a contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros cujos trabalhos escritos, sugestões, críticas e questionamentos ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação.

Além de reconhecer a todos quantos contribuíram para a formulação da nova organização curricular para o ensino médio brasileiro, estas menções visam indicar o processo de consultas que, com a amplitude permitida pelas condições do país e as circunstâncias da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, recolheu o esforço e o consenso possíveis deste período tão decisivo para nosso desenvolvimento educacional.

## 2. Diretrizes Curriculares: O Papel do Conselho Nacional de Educação

*Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia e o oligárquico a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor.*

*Fica claro portanto que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual a investigação é confusa, e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício).*

Aristóteles, *Política*, VIII, 1 e 2.

### 2.1 Obrigatoriedade Legal e Consenso Político

A Lei nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu artigo 9º inciso IV, entre as incumbências da União, *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma dispositivos legais anteriores, uma vez que, já em 1995, a Lei nº 9.131, que trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), define em seu artigo 9º alínea c, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) desse colegiado, *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto.* A mencionada incumbência da União estabelecida pela LDB deve efetuar-se, assim, por meio de uma divisão de tarefas entre o MEC e o CNE.

No entanto, apesar de delegar ao executivo federal e ao CNE o estabelecimento de diretrizes curriculares, a LDB não quis deixar passar a oportunidade de ser, ela mesma, afirmativa na matéria. Além daquelas indicadas para a educação básica como um todo no artigo 27, diretrizes específicas para os currículos do ensino médio constam do artigo 36 e seus incisos e parágrafos.

A este Conselho cabe tomar decisões sobre matéria que já está explicitamente indicada no diploma legal mais abrangente da educação brasileira, o que imprime às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), objeto do presente Parecer e Deliberação, significado e magnitude específicos.

“Diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. *Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada*, no primeiro caso, *conjunto de instruções*

ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.<sup>1</sup>, no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e está sujeita a revisões mais freqüentes.

Utilizando a analogia, pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção, e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo de ações e requerem revisão mais freqüente.

A expressão “diretrizes e bases” foi objeto de várias interpretações ao longo da evolução da educação nacional. Segundo Horta, a interpretação dos educadores liberais para a expressão “diretrizes e bases”, durante os embates da década de 40, contrapunha-se à idéia autoritária e centralizadora de que a União deveria traçar valores universais e “preceitos diretores”, na expressão de Gustavo Capanema. Segundo o autor, para os liberais: “Diretriz” é a linha de orientação, norma de conduta. “Base” é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão-só preceitos genéricos e fundamentais<sup>2</sup>.

Na Constituição de 1988, a introdução de competência de legislação *concorrente* em matéria educacional para estados e municípios, reforça o caráter de “preceitos genéricos” das normas nacionais de educação. Fortalece-se, assim, o federalismo pela ampliação da competência dos entes federados, promovida pela descentralização.

Oito anos, depois a LDB confirma e dá maior conseqüência a esse sentido descentralizador, quando afirma, no parágrafo 2º de seu artigo 8º: *Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei*. Mais ainda, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores<sup>3</sup>, a LDB cria condições para que a descentralização seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que, a médio e longo prazo, permita às próprias escolas construir “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”.

A lei indica explicitamente essa desconcentração em pelo menos dois momentos: no artigo 12, quando inclui a elaboração da proposta pedagógica e a administração de seus recursos humanos e financeiros entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e no artigo 15, quando afirma: *Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público*.

Mas ao mesmo tempo, a Constituição e a legislação que a seguiu, permanecem reafirmando que é preciso garantir uma base comum nacional de formação. A preocupação constitucional é indicada no artigo 210 da Carta Magna: *Serão fixados conteúdos mínimos para o*

<sup>1</sup> Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Novo dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986, p. 594.

<sup>2</sup> J.S.B. Horta, “A concepção de diretrizes e bases na história da educação brasileira”, in: C.R.J. Cury, V. L. A. BRITO e J.S.B. HORTA (orgs), *Medo à liberdade e compromisso democrático: Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação*, São Paulo, Editora do Brasil, 1997, p. \_\_\_\_.

<sup>3</sup> C.R.J. Cury, “A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional”, in: C.R.J. Cury, V.L.A. Brito e J.S.B. Horta (orgs), op. cit., p. \_\_\_\_.

*ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

A Lei nº 9.131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda a educação básica e delegam, em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, para dar maior garantia à formação nacional comum.

É, portanto, no âmbito da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em sintonia, estas terão de administrar aquela tensão para lograr equilíbrio entre diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação executiva, coordenadora e potencializadora dos sistemas de ensino.

Essa concepção resgata a interpretação federalista que foi dada ao termo “diretriz” na Constituinte de 1946. Não deixa sem acabamento o papel da União, mas o redefine como iniciativa de um acordo negociado sob dois pressupostos. O primeiro diz respeito à natureza da doutrina pedagógica, sempre sujeita a questionamentos e revisões. O segundo refere-se à legitimidade do CNE como organismo de representação específica do setor educacional e apto a interagir com a comunidade que representa.

É esse o sentido que Cury<sup>4</sup> dá às diretrizes curriculares para a educação básica deliberadas pela CEB do CNE: *Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.*

Vale dizer que a legitimidade do CNE quando, ao fixar diretrizes curriculares, intervém na organização das escolas, se está respaldada nas funções que a lei lhe atribui, subordina-se aos princípios das competências federativas e da autonomia. Por outro lado, a competência dos entes federados e a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino e suas escolas serão exercidas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

Nessa perspectiva, a tarefa do CNE no tocante às DCNEM, se exerce visando a três objetivos principais:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho.

Estas DCNEM não pretendem, portanto, ser as últimas, porque no âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige contínua atualização. Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional, serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo que representam.

A título de conclusão, e usando de licença poética incomum nos documentos deste Conselho, as DCNEM poderiam ser comparadas a certo objeto efêmero cantado pelo poeta: não

<sup>4</sup> C.R.J. Cury, *Categorias políticas para a educação básica*, Brasília, 1997, p. \_\_\_\_ .

podem ser imortais porque nascidas da chama indispensável a qualquer afirmação pedagógica. Mas espera-se que sejam infinitas enquanto durem.

## 2.2 Educação Pós-Obrigatória no Brasil: Exclusão a Ser Superada

Até o presente, a organização curricular do ensino médio brasileiro teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior.

A razão disso, fartamente conhecida e documentada, pode ser resumida muito simplesmente: num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao ensino médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional. Mas essa situação está mudando e vai mudar ainda mais significativamente nos próximos anos.

A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania.

O aumento ainda lento, porém contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

No primeiro caso, são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. No segundo são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

As estatísticas recentes confirmam essa tendência. Desde meados dos anos 80 foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas no país. De 1985 a 1994, esse crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%.

A hipótese de que a expansão quantitativa vem ocorrendo pela incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de estudos após o fundamental, fica reforçada quando se observa o padrão de crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas, e, nestas, predominantemente nos turnos noturnos, que representaram 68% do aumento total. No mesmo período (85 a 94) a matrícula privada, que na década anterior havia crescido 33%, apresentou um aumento de apenas 21%<sup>5</sup>.

Se o aumento observado da matrícula já preocupa os sistemas de ensino, a situação é muito mais grave quando se considera a demanda potencial. O Brasil continua apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no ensino médio. Outros tantos dessa faixa etária, embora no sistema educacional, ainda estão presos na armadilha da repetência e do atraso escolar do ensino fundamental<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), *Plano Nacional de Educação - Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*, Brasília, MEC/INEP, 1998.

Considerando que o egresso do ensino fundamental tem permanecido, em média, onze e não oito anos na escola, a correção do fluxo de alunos desse nível, se bem sucedida, vai colocar às portas do ensino médio um grande número de jovens cuja expectativa de permanência no sistema já ultrapassa os oito anos de escolaridade obrigatória.

A expectativa de crescimento do ensino médio é ainda reforçada pelo fenômeno chamado “onda de adolescentes”, identificado em recentes estudos demográficos: *De fato, enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2.3 e 2.8 milhões de pessoas, respectivamente. No ano 2005, este incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes*<sup>7</sup>.

Mesmo considerando o gradativo declínio do número de adolescentes, caracterizado pela mencionada “onda”, os números absolutos são enormes e dão uma idéia mais precisa do desafio educacional que o país enfrentará. Pela contagem da população realizada em 1996 (IBGE), em 1999 o Brasil terá 14.300.448 pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Esse número cairá para a casa dos 13 milhões a partir de 2001, e para a casa dos 12 milhões a partir de 2007. No início da segunda década do próximo milênio (2012), depois do fenômeno da onda de adolescentes, o país ainda terá 12.079.520 jovens nessa faixa etária.

Contam-se portanto em números de oito dígitos os cidadãos e cidadãs brasileiros a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de convivência, de formas de participação na sociedade. E quanto mais melhorar o desempenho do ensino fundamental, mais esse desafio se concentrará no ensino médio.

Essa tendência já pode ser observada, conforme prossegue o estudo da Fundação SEADE: *Em 1992, cerca de 64% dos adolescentes já estavam fora da escola; em 1995, apenas três anos depois, este percentual já havia decrescido para algo em torno de 42%. Como consequência da maior permanência no sistema escolar, cresce de forma expressiva a proporção de adolescentes que avançam além dos quatro primeiros anos. O mesmo se dá, de alguma maneira, em relação à conclusão do primeiro grau e do segundo grau.*

Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens – respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego.

A capacidade do país para atender essa demanda é muito limitada. Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola, e destes, metade ainda está no ensino fundamental. Segundo os dados da UNESCO<sup>8</sup>, o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina, para não dizer da Europa, América do Norte ou Ásia.

No continente latino-americano, os países que têm uma taxa bruta de matrícula da população de 14 a 17 anos menor que a brasileira concentram-se na América Central: Costa Rica,

<sup>6</sup> Idem, ibidem.

<sup>7</sup> A.M. Bercovich, F.R. Madeira e H.G. Torres, *Mapeando a situação do adolescente no Brasil*, versão preliminar, São Paulo, Fundação SEADE, 1997, p. \_\_\_\_ .

<sup>8</sup> UNESCO, *World education report*, Paris, UNESCO, 1995.

Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala. Entre os que, desde 95, ultrapassavam os 50% estão Peru, Colômbia, México e Equador. Dos parceiros do Mercosul apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40%, respectivamente. Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%) estão melhores que os “tigres asiáticos” (72%) e caminham para alcançar a média dos países desenvolvidos (90%).

Não é apenas em virtude de seu tamanho e complexidade, nem mesmo dos muitos equívocos educacionais cometidos no passado, que um país, cuja economia concorre em tamanho com o Canadá, apresenta indicadores de cobertura do ensino médio inferiores aos da Argentina, Colômbia, Chile, Uruguai, México, Equador e Peru.

Esse desequilíbrio se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

Até meados deste século o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se, na zona rural, no acesso à escola obrigatória, e, nas zonas urbanas, na passagem entre o antigo primário e o secundário, ritualizada pelo exame de admissão. Com a quase universalização do ensino fundamental de oito anos, a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação de qualidade, dentro do ensino fundamental, atestada pelas altíssimas taxas de repetência e evasão; e, mais recentemente, pela existência de uma nova barreira de acesso, agora no limiar e dentro do ensino médio.

A falta de vagas no ensino médio público; a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita do ensino médio<sup>9</sup> alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva.

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do ensino fundamental nunca está em questão, no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam.

Analisando essa questão, Cury<sup>10</sup> afirma sobre esse nível de ensino: *Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil, expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.*

E prossegue: *[...] a propedêutica de elites cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou seqüelas (talvez mais do que isso) até hoje. A função propedêutica, dentro deste modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita. E esta associação entre propedêutica e elite ganhará*

<sup>9</sup> INEP, *Evolução da educação básica no Brasil*, Brasília, MEC/INEP, 1997.

<sup>10</sup> C.R.J. Cury, “O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas”, in: *Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*, CONSED/ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1996, p. \_\_\_\_ , mimeo.

*sua expressão doutrinária máxima tanto na Constituição de 1937 como na Exposição de Motivos que acompanha a reforma do ensino secundário do Decreto-Lei nº 4.244/42.*

*A Constituição de 1937 é clara no seu artigo 129, cita o autor: O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.*

*Já a exposição de motivos de Capanema em 1942, ainda segundo Cury, é conseqüente com este princípio discriminatório ao dizer que, “além da formação da consciência patriótica o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”.*

É, portanto, do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei nº 5.692/71<sup>11</sup>. E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do ensino fundamental. Com a melhoria deste último, espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do ensino médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.

Os finais dos anos 90 inspiram momentos de rara lucidez, como o que teve Ítalo Calvino quando afirmou que só aquilo que fomos capazes de construir neste milênio poderemos levar para o próximo<sup>12</sup>. O Brasil não tem para legar ao século XXI uma tradição consolidada de educação média democrática de qualidade. Mas tem o legado valioso da lição aprendida com a expansão do ensino fundamental: não é possível oferecer a todos uma escola programada para excluir a maioria, sem aprofundar a desigualdade, porque, em educação escolar, a superação de exclusões seculares requer ir além do “fazer mais do mesmo”.

Neste sentido, vale a pena citar a mensagem que o mencionado estudo demográfico da Fundação SEADE envia aos que labutam na educação, após analisar dados etários e de trabalho e escolaridade na população adolescente:

*Já na antevéspera do ano 2000 – após sofrida trajetória que, certamente, inclui mais de uma repetência e períodos intermitentes fora da escola – os filhos das famílias mais pobres deste país estão finalmente descobrindo a importância da escola, indo para além dos quatro primeiros anos iniciais, mesmo nos Estados mais atrasados, e já batendo nas portas do ensino secundário nos Estados do sul. Não temos mais o direito de repetir erros agora, quando estamos repensando a educação deste país e nos preparando para a árdua luta da competição internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar. As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política<sup>13</sup>.*

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos mais

<sup>11</sup> Idem, ibidem.

<sup>12</sup> Ítalo Calvino, *Seis propostas para o próximo milênio*, trad. Ivo Barroso, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

<sup>13</sup> A.M. Bercovich, F.R. Madeira e H.G. Torres, op. cit., p. \_\_\_\_.

qualificados. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas.

### 2.3 As Bases Legais do Ensino Médio Brasileiro

O marco desse momento histórico está dado pela LDB, que aponta o caminho político para o novo ensino médio brasileiro. Em primeiro lugar destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação:

*Artigo 21 – A educação escolar compõe-se de:*

- I. *educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e **ensino médio**;*
- II. *educação superior.*

Como bem afirma o documento do MEC que encaminha ao CNE a proposta de organização curricular do ensino médio, ao incluir este último na educação básica, a LDB transforma em norma legal o que já estava anunciado no texto constitucional: *Na verdade, a Constituição de 1988 já prenunciava isto quando, no inciso II do artigo 208, garantia como dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Posteriormente, a emenda Constitucional nº 14/96 altera a redação desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Constituição portanto confere a este nível de ensino o estatuto de **direito de todo o cidadão**. O ensino médio passa pois a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, **base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal**<sup>14</sup> [...]*

O caráter de educação básica do ensino médio ganha conteúdo concreto quando, em seus artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o perfil de saída do educando:

*Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

- I. *a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
- II. *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
- III. *o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
- IV. *a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

*Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:*

- I. *destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;*
- II. *adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;*

<sup>14</sup> MEC, Aviso 307/97. *Encaminha ao CNE a proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*, Brasília, MEC, 1997, mimeo.

- III. *será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.*

*Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:*

- I. *domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*
- II. *conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*
- III. *domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

*Parágrafo segundo – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

*Parágrafo terceiro – Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.*

*Parágrafo quarto – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.*

A lei sinaliza, pois, que mesmo a preparação para o prosseguimento de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural, tal como prevê o artigo 32 para o ensino fundamental, do qual o nível médio é a *consolidação e o aprofundamento*.

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, **em todos os conteúdos curriculares**. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no artigo 36, as diretrizes para a organização do currículo do ensino médio, a fim de que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção no nível do **domínio**, reforçando a importância do trabalho no currículo.

Destaca-se a importância que o artigo 36 atribui às linguagens: à língua portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.

Entendida a preparação para o trabalho no contexto da educação básica, da qual o ensino médio passa a fazer parte inseparável, o artigo 36 prevê a possibilidade de sua articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, não sem antes: reiterar a importância da formação geral a ser assegurada; e definir a equivalência de todos os cursos de ensino médio para efeito de continuidade de estudos. Neste sentido, e coerente com o princípio da flexibilidade, a LDB abre aos sistemas e escolas muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional a fim de que os tempos e espaços da formação geral fiquem preservados e a experiência de instituições especializadas em educação profissional seja aproveitada, de modo a responder às necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros.

## 2.4 O Ensino Médio no Mundo: Uma Transformação Acelerada

O desafio de ampliar a cobertura do ensino médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares.

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória.

Inicia-se, assim, em meados dos anos 80 e primeira metade dos 90 um processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da educação secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve com forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas.

Descontadas as peculiaridades dos sistemas educacionais dos diferentes países e até mesmo o grau de sucesso até hoje alcançado pelos esforços de reforma, destacam-se duas características comuns a todas elas: progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média; e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes<sup>15</sup>.

Numa velocidade nunca antes experimentada, esse processo de reforma, que poderia ter evoluído para o reforço – apenas mais otimista – da subordinação do ensino médio às necessidades da economia, rapidamente incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas.

Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade.

Segundo Azevedo: [...] *Neste conflito de finalidades parece, por vezes, emergir a oportunidade “histórica”, segundo Tedesco (1995), de aproximar ambas as finalidades, numa nova tensão, esta agora mais potenciadora do desenvolvimento humano. E prossegue: [...] não é tanto o ensino técnico e a formação profissional que carecem de reformas mais ou menos desespecializadoras e unificadoras, é também o ensino geral que precisa de profunda revisão, ou seja, todas as vias e modalidades de ensino, desde as mais profissionais até às mais “liberais”*

<sup>15</sup> J. Azevedo, “A crescente unificação do ensino secundário na Europa”, in: *Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*, op. cit., p. \_\_\_\_.

para usar o termo inglês, são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos<sup>16</sup>.

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do ensino médio, mas alerta para a exigência de considerar outras necessidades, além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: *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*<sup>17</sup>.

A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada.

É sintomático que, diante do desafio que representam essas aprendizagens, se assista a uma revalorização das teorias que destacam a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola.

A reposição do humanismo nas reformas do ensino médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.

Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 70 considerada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos 80 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos e à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema educacional.

---

<sup>16</sup> Idem, ibidem.

<sup>17</sup> Comisión de las comunidades europeas, *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación*, Bruxelas, 1995, p. \_\_\_\_.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados.

Contextualizada no cenário mundial, e vista sob o prisma da extrema desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é verdadeiramente alarmante. O ensino médio de maioria é ainda um ideal a ser colocado em prática. Para isso será necessário sair do século XIX e chegar ao XXI suprimindo etapas nas quais, ao longo do século XX, muitos países ousaram experimentar e aprender.

No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na LDB, a situação brasileira é rica de possibilidades. O projeto de ensino médio do país está definido, nas suas *diretrizes e bases*, em admirável sintonia com a última geração de reformas do ensino médio no mundo. O exercício de aproximação dos séculos poderá ser feito de forma inteligente se tivermos presente a experiência de outros países para evitar os equívocos que eles não puderam evitar<sup>18</sup>.

## 2.5 Respostas a uma Convocação

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação.

Tornar realidade esse ensino médio ao mesmo tempo unificado e diversificado vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de tecnologia. Tampouco será solução dissimular a formação básica sob o rótulo de disciplinas pseudoprofissionalizantes, como ocorreu após a Lei nº 5.692/71, ou, ao revés, oferecer habilitação profissional disfarçada de “educação básica” só porque agora assim mandam as novas diretrizes e bases da educação.

Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do ensino médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade.

A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consensos sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. Deter-se sobre o plano axiológico e tentar traduzi-lo em uma doutrina pedagógica coerente não significa ignorar o operativo, a falta de professores preparados, a precariedade de financiamento. Ao contrário, o

<sup>18</sup> A. Marchesi, “La reforma educativa de la enseñanza media en España”, in: *Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*, op. cit.

esforço doutrinário se justifica porque a superação desse estado crônico de carências requer clareza de finalidades, conjugação de esforços e boa vontade para superar conflitos, que só a comunhão de valores pode propiciar.

### 3. Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do Novo Ensino Médio Brasileiro

*Houve tempo em que os deuses existiam, mas não as espécies mortais. Quando chegou o momento assinalado pelo destino para sua criação, os deuses formaram-nas nas entranhas da terra, com uma mistura de terra, de fogo e dos elementos associados ao fogo e à terra. Quando chegou a ocasião de as trazer à luz, encarregaram Prometeu e Epimeteu de as prover de qualidades apropriadas. Mas Epimeteu pediu a Prometeu que lhe deixasse fazer sozinho a partilha. “Quando acabar, disse ele, tu virás examiná-la”. Satisfeito o pedido, procedeu à partilha, atribuindo a uns a força sem a velocidade, aos outros a velocidade sem a força; deu armas a estes, recusou-as àqueles, mas concedeu-lhes outros meios de conservação; aos que tinham pequena corpulência deu asas para fugirem ou refúgio subterrâneo; aos que tinham a vantagem da corpulência esta bastava para os conservar; e aplicou este processo de compensação a todos os animais. Estas medidas de precaução eram destinadas a evitar o desaparecimento das raças. Então, quando lhes havia fornecido os meios de escapar à mútua destruição, quis ajudá-los a suportar as estações de Zeus; para isso, lembrou-se de os revestir de pêlos espessos e peles fortes, suficientes para os abrigar do frio, capazes também de os proteger do calor e destinados, finalmente a servir, durante o sono, de coberturas naturais, próprias de cada um deles; deu-lhes, além disso, como calçado, sapatos de corno ou peles calosas e desprovidas de sangue; em seguida deu-lhes alimentos variados, segundo as espécies: a uns, ervas do chão, a outros frutos das árvores, a outros raízes; a alguns deu outros animais a comer, mas limitou sua fecundidade e multiplicou a das vítimas, para assegurar a preservação da raça.*

*Todavia, Epimeteu, pouco reflectido, tinha esgotado as qualidades a distribuir, mas faltava-lhe ainda prover a espécie humana e não sabia como resolver o caso. Então Prometeu veio examinar a partilha; viu os animais bem providos de tudo, mas o homem nu, descalço, sem cobertura nem armas, e aproximava-se o dia fixado em que ele devia sair do seio da terra para a luz. Então Prometeu, não sabendo que inventar para dar ao homem um meio de conservação, roubou a Hefaiсто e a Ateneia o conhecimento das artes com o fogo, pois sem o fogo o conhecimento das artes é impossível e inútil, e presenteou com isto o homem. O homem ficou assim com ciência para conservar a vida, mas faltava-lhe a ciência política; esta, possuía-a Zeus, e Prometeu já não tinha tempo de entrar na acrópole que Zeus habita e onde velam, aliás, temíveis guardas. Introduziu-se, pois, furtivamente na oficina comum em que Ateneia e Hefaiсто cultivavam o seu amor às artes, furtou ao Deus a sua arte de manejar o fogo e à Deusa a arte que lhe é própria, e ofereceu tudo ao homem, tornando-o apto a procurar recursos para viver. Diz-se que Prometeu foi depois punido pelo roubo que tinha cometido, por culpa de Epimeteu.*

*Quando o homem entrou na posse do seu quinhão divino, a princípio, por causa da sua afinidade com os deuses, acreditou na existência deles, privilégio só a ele atribuído, entre todos os animais, e começou a erguer-lhes altares e estátuas; seguidamente, graças à ciência que possuía, conseguiu articular a voz e formar os nomes das coisas, inventar as casas, o vestuário, o calçado, os leitos e tirar alimentos da terra. Com estes recursos, os homens, na sua origem, viviam isolados e as cidades não existiam; por isso morriam sob os ataques dos animais selvagens, mais fortes do que eles; bastavam as artes mecânicas, para os fazer viver; mas tinham insuficientes recursos na guerra contra os animais, porque não possuíam ainda a ciência política de que a arte militar faz parte. Por conseqüência procuraram reunir-se e pôr-se em segurança, fundando cidades; mas, quando se reuniam, faziam mal uns aos outros, porque lhes faltava a ciência política, de modo que se separavam novamente e morriam.*

*Então Zeus, receando que a nossa raça se extinguísse, encarregou Hermes de levar aos homens o respeito e a justiça para servirem de normas às cidades e unir os homens pelos laços da amizade. Então Hermes perguntou a Zeus de que maneira devia dar aos homens a justiça e o respeito. “Devo distribuí-los, como se distribuíram as artes? Ora as artes foram divididas de maneira que um único homem, especializado na arte médica, basta para um grande número de profanos e o mesmo quanto aos outros artistas. Devo repartir assim a justiça e o respeito pelos homens, ou fazer que pertençam a todos?” – “Que pertençam a todos, respondeu Zeus; que todos tenham a sua parte, porque as cidades não poderiam existir se estas virtudes fossem, como as artes, quinhão exclusivo de alguns; estabelece, além disso, em meu nome, esta lei: que todo homem incapaz de respeito e de justiça seja exterminado como o flagelo da sociedade”.*

*Eis como e porquê, Sócrates, os atenienses e outros povos, quando se trata de arquitectura ou de qualquer arte profissional, entendem que só um pequeno número pode dar conselhos, e se qualquer outra pessoa, fora deste pequeno número, se atreve a emitir opinião, eles não o toleram, como acabo de dizer, e têm razão, ao que me parece. Mas, quando se delibera sobre política, em que tudo assenta na justiça e no respeito, têm razão de admitir toda a gente, porque é necessário que todos tenham parte na virtude cívica. Doutra forma, não pode existir a cidade.*

Platão, Protágoras.

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade.**

### 3.1 A Estética da Sensibilidade

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.**

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**<sup>19</sup>. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas.

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão 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. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país. Assim entendida a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**. Nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. 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.

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma **atitude diante de todas as formas de expressão**, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a **crítica à vulgarização da**

---

<sup>19</sup> I. Calvino, op. cit.

**pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais.**

Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.

Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as subsume, explica, entende, critica, contextualiza porque **não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.**

### 3.2 A Política da Igualdade

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

Mas a igualdade formal não basta a uma sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo real estão ampliando, de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência, oportunidades de trabalho e de lazer.

Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na **busca da equidade** no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no **combate a todas as formas de preconceito e discriminação** por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física.

A política da igualdade se traduz pela **compreensão e respeito ao Estado de Direito** e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o **sistema federativo** e o **regime republicano e democrático**. Mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que é **público** por ser do interesse de todos, não exclusivamente do **Estado**, muito menos do governo.

Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado**. E aqui ela associa-se à ética, ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como “públicos”, no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos.

E o faz por reconhecer que uma das descobertas importantes deste final de século é a de que [...] *motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais eles vivem o seu dia-a-dia [...] um tipo de sociedade extremamente complexa, onde os custos da comunicação e da informação se aproximam cada vez mais a zero, e onde as distinções antigas entre o local, o nacional e o internacional, o pequeno e o grande, o centralizado e o descentralizado, tendem o tempo todo a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas*<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> S. Schwartzman, “Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade”, in: *Estudos Avançados*, v.5, n.13, set./dez., São Paulo, IEA/USP, 1991, p.\_\_\_\_\_.

Essa visão implica um esforço para superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida, que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum. **Respeito ao bem comum com protagonismo** constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por **condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público.**

Em uma de suas direções, esse movimento leva o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como a igualdade entre homens e mulheres, os direitos da criança, a eliminação da violência passam a ser decisivas para a convivência integradora. Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não governamentais nas decisões antes reservadas ao “poder público”: empresas, sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas, cidadãos e cidadãs comuns começam a incorporar as políticas públicas, as decisões econômicas, as questões ambientais, como itens prioritários em sua agenda.

Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando **denuncia os estereótipos** que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar **tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais.**

A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes, nas linguagens estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade.

Na gestão e nas normas e padrões que regulam a convivência escolar a política da igualdade incide com grande poder educativo, pois é sobretudo nesse âmbito que as trocas entre educador e educando, entre escola e meio social, entre grupos de idade favorecem a formação de hábitos democráticos e responsáveis de vida civil. Destaca-se aqui a responsabilidade da liderança dos adultos, da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados<sup>21</sup>, condição básica para a prática da política da igualdade.

Mas, acima de tudo, **a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares.** Para isso, os sistemas e escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da educação pública: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino tais como definidos pela LDB no inciso IX de seu artigo 4.

A garantia desses padrões passa por um compromisso permanente de usar o tempo e o espaço pedagógicos, as instalações e os equipamentos, os materiais didáticos e os recursos humanos no interesse dos alunos. E em cada decisão administrativa ou pedagógica, o compromisso de priorizar o interesse da maioria dos alunos.

### 3.3 A Ética da Identidade

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética **se constitui a**

<sup>21</sup> G.N. Mello, *Escolas eficazes - um tema revisitado*, Brasília, IPEA, 1993.

**partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição.**

Expressão de seres divididos mas que se negam a assim permanecer, a ética da identidade ainda não se apresenta de forma acabada. O drama desse novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta, pode ser devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador.

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**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**. 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.

Âmbito privilegiado do **aprender a ser**, como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver<sup>22</sup>, a ética da identidade tem como fim mais importante a **autonomia**. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente, e a mais realista possível, das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.

Por essa razão, a ética da identidade é tão importante na educação escolar. É aqui, embora não exclusivamente, que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades. Situações de aprendizagem programadas para produzir o fracasso, como acontece tantas vezes nas escolas brasileiras, são, neste sentido, profundamente antiéticas. Abalam a auto-estima de seres que estão constituindo suas identidades, contribuindo para que estas incorporem o fracasso, às vezes irremediavelmente. Auto-imagens prejudicadas quase sempre reprimem a sensibilidade e desacreditam da igualdade.

Situações antiéticas também ocorrem no ambiente escolar quando a responsabilidade, o esforço e a qualidade não são praticados e recompensados. Contextos nos quais o sucesso resulta da astúcia e não da qualidade do trabalho realizado, que recompensam o “levar vantagem em tudo” em lugar do “esforçar-se”, não favorecem nos alunos identidades constituídas com sensibilidade estética e igualdade política.

Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a **responsabilidade** e a **solidariedade**. Neste sentido, a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside à dos valores abstratos, porque visa formar **pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas**.

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha mas também a incerteza, a **identidade autônoma** se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas

<sup>22</sup> UNESCO. *Relatório da reunião educação para o século XXI*, Paris, UNESCO, 1994.

precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a **significados verdadeiros sobre o mundo físico e social**. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta.

Os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do ensino médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a **busca da verdade**. Mas, para fazê-lo com autonomia, precisam desenvolver a **capacidade de aprender**, tantas vezes reiterada na LDB. Essa é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia. Com razão, portanto, o inciso III do artigo 35 da lei inclui, [...]no *aprimoramento do educando como pessoa humana* [...] a *formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*.

No texto de Platão, Sócrates e Protágoras procuram responder à pergunta: “É possível ensinar a virtude?” Protágoras argumenta, narrando a partilha que Prometeu e Epimeteu fizeram dos talentos divinos entre as criaturas mortais. E prova que, se não for possível ensinar a virtude, a “cidade” não é viável, pois, apenas com o domínio das “artes”, os humanos não sobreviveriam porque exterminariam uns aos outros. Na continuidade do diálogo fica claro que Sócrates também acha que a virtude pode ser ensinada. Mas, por meio de suas perguntas, leva Protágoras a reconhecer que ela não é outra coisa senão a sabedoria, que busca permanentemente a verdade, e exatamente nisso reside a possibilidade de seu ensino.

A pedagogia, como as demais “artes”, situa-se no domínio da estética e se exerce deliberadamente no espaço da escola. A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. Dela poderá depender a capacidade dos jovens cidadãos do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal.

#### 4. Diretrizes para uma Pedagogia da Qualidade

*Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais – o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto – dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara.*

C. Sagan. *Relatório da Reunião Educação para o Século XXI*.

*Todo aluno de nível médio deveria ser capaz de responder a seguinte questão: Qual é a relação entre as ciências e as humanidades e quão importante é essa relação para o bem estar dos seres humanos? Todo intelectual e líder político também deveria ser capaz de responder a essa questão. Metade da legislação com a qual o Congresso Americano tem de lidar contém componentes científicos e tecnológicos importantes. Muitos dos problemas que afligem a humanidade diariamente – conflitos étnicos, corrida armamentista, superpopulação, aborto, meio ambiente, pobreza, para citar alguns dos que mais persistentemente nos perseguem – não podem ser resolvidos sem integrar conhecimentos das ciências naturais com conhecimentos das ciências sociais e humanas. Somente a flexibilidade que atravessa as fronteiras especializadas pode fornecer uma visão do mundo tal como ele realmente é, e não como é visto pela lente das ideologias, dos dogmas religiosos ou tal como é comandado pelas respostas míopes a necessidades imediatas.*

E. O. Wilson, *Consilience: The Unity of Knowledge*.

*Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional.*

H. Arendt. *Entre o Passado e o Futuro*.

De acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos da LDB, sistematizados anteriormente, as escolas de ensino médio observarão, na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática, as diretrizes expostas a seguir.

##### 4.1 Identidade, Diversidade, Autonomia

O Brasil possui diferentes modalidades ou formas de organização institucional e curricular de ensino médio. Como em outros países, essas diferenças são modos de resolver a tensão de finalidades desse nível de ensino<sup>23</sup>. Respondem mais à sua dualidade histórica do que à heterogeneidade de alunados, e associam-se a um padrão excludente: cursar o ensino médio ainda é um privilégio de poucos, e, dentre estes, poucos têm acesso à qualidade.

Em virtude dessa situação, as escolas públicas que conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação do jovem ou do jovem adulto, e que por isso mesmo se tornaram alternativas de prestígio, atendem a um número muito pequeno de alunos. Em alguns casos, essas escolas de prestígio terminaram mesmo por perder parte de sua identidade de

<sup>23</sup> C.M. Castro, “O Secundário: esquecido em um desvão do ensino?” in: *Série Documental. Textos para discussão*, Brasília, MEC/INEP, 1997.

instituições formativas, pois se viram, como as particulares de excelência, reféns do exame vestibular por causa do alunado selecionado que a elas tem acesso.

Aos demais restou a alternativa de estudar em classes esparsas de ensino médio, instaladas em períodos ociosos, em geral noturnos, de escolas públicas de ensino fundamental. Ou ainda em escolas privadas de má qualidade, muitas delas também noturnas, cujos custos cobrados a alunos trabalhadores não são muito maiores dos que os das escolas públicas também desqualificadas.

Essa situação gerou uma padronização desqualificada que se quer substituir por uma diversificação com qualidade. Escolas de identidade débil só podem ser iguais, pois levam apenas a marca das normas centrais e uniformes. Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola.

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

**Os sistemas e os estabelecimentos de ensino médio deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão de educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal, e de articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas, abertas pela LDB, para formular políticas de ensino focalizadas nessa faixa etária, que contemplem a formação básica e a preparação geral para o trabalho, inclusive, se necessário e oportuno, integrando as séries finais do ensino fundamental com o ensino médio, em virtude da proximidade de faixa etária do alunado e das características comuns de especialização disciplinar que esses segmentos do sistema de ensino guardam entre si.**

**Os sistemas deverão fomentar no conjunto dos estabelecimentos de ensino médio, e cada um deles, sempre que possível, na sua organização curricular, uma ampla diversificação dos tipos de estudos disponíveis, estimulando alternativas que a partir de**

uma base comum, ofereçam opções de acordo com as características de seus alunos e as demandas do meio social: dos estudos mais abstratos e conceituais aos programas que alternam formação escolar e experiência profissional; dos currículos mais humanísticos aos mais científicos ou artísticos, sem negligenciar em todos os casos os mecanismos de mobilidade para corrigir erros de decisão cometidos pelos alunos ou determinados por desigualdade na oferta de alternativas.

**A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas.**

A eficácia dessas diretrizes supõe a existência de autonomia das instâncias regionais dos sistemas de ensino público e sobretudo dos estabelecimentos. A autonomia das escolas é, mais que uma diretriz, um mandamento da LDB<sup>24</sup>. As diretrizes, neste caso, buscam indicar alguns atributos para evitar dois riscos: o primeiro seria burocratizá-la, transformando-a em mais um mecanismo de controle prévio, tão ao gosto das burocracias centrais da educação; o segundo seria transformar a autonomia em outra forma de criar privilégios que produzem exclusão.

Em relação ao risco de burocratização é preciso destacar que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica<sup>25</sup>. Na verdade, **a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce**. E a proposta pedagógica não é uma “norma”, nem um documento ou formulário a ser preenchido. Não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir pôr em prática um processo permanente de mobilização de “corações e mentes” para alcançar objetivos compartilhados.

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. A legitimidade e eficácia de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo depende de **convencer** a todos do seu valor para a ação pedagógica. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie.

Seria desastroso, nesse sentido, transformar em obrigação a incumbência que a LDB atribui à escola de decidir sobre sua proposta pedagógica, porque isto ativaria os sempre presentes anticorpos da resistência ou da ritualização. Contrariamente, a proposta pedagógica para cuja decisão a escola exerce sua autonomia, deve expressar um acordo no qual as instâncias centrais serão parceiras facilitadoras do árduo exercício de explicitar, debater e formar consenso sobre objetivos, visando potencializar recursos. A autonomia escolar, portanto [...] *não implica na omissão do Estado. Mudam-se os papéis. Os órgãos centrais passam a exercer funções de formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implementação dessas políticas*<sup>26</sup>.

Já se disse que, salvo exceções das grandes escolas de elite, acadêmicas ou técnicas, o ensino público médio no Brasil não tem identidade institucional própria. Expandiu-se às custas de espaços físicos e recursos financeiros e pedagógicos do ensino fundamental, qual passageiro clandestino de um navio de carências. Contraditoriamente essa distorção pode agora ser uma vantagem.

<sup>24</sup> A autonomia é um dos princípios da lei que incidem sobre a organização da escola. Para uma visão mais completa consulte-se: U. Panisset (Relator). Pareceres CEB/CNE 05/97 e 12/97.

<sup>25</sup> J.M.P. Azanha, *Proposta pedagógica e autonomia da escola*, São Paulo, Secretaria da Educação de São Paulo – Coordenadoria de Ensino do Interior, 1997, mimeo.

<sup>26</sup> A. Oyafuso e E. Maia, *Plano escolar: caminho para a autonomia*, São Paulo, CTE, 1998.

O futuro está aberto para o aparecimento de muitas formas de organização do ensino médio, sob o princípio da flexibilidade e da autonomia consagrados pela LDB. Teremos de usar essa vantagem para estimular identidades escolares mais libertas da padronização burocrática, que formulem e implementem propostas pedagógicas próprias, inclusive de articulação do ensino médio com a educação profissional.

O segundo risco potencial é o de que a autonomia venha a reforçar privilégios e exclusões. Sobre este deve-se observar que a autonomia subordina-se aos princípios e diretrizes indicados na lei e apresentados nesta deliberação em seus desdobramentos pedagógicos, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores, para os ideais da política da igualdade e para a solidariedade como elemento constitutivo das identidades. Como alerta Azanha<sup>27</sup>: [...] *a autonomia escolar, desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.*

A competência dos sistemas para definir e implementar políticas de educação média legitima-se na observação de prioridades e formas de financiamento que contemplem o interesse da maioria. No âmbito escolar a autonomia deve refletir o compromisso da proposta pedagógica com a aprendizagem dos alunos pelo uso equânime do tempo, do espaço físico, das instalações e equipamentos, dos recursos financeiros, didáticos e humanos.

Na sala de aula, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, que fazem do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais.

Por essa razão, a autonomia depende de qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. E como toda prática ritualizada terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático.

A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a “responsabilização” dos envolvidos. Alguém já disse que precisamos traduzir para o português o termo “accountability”<sup>28</sup> com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes.

Mesmo não dispondo de correspondência lingüística precisa, é disto que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos.

Mais uma vez, portanto, destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais que já estão sendo operados, ou os que venham a se instituir. Para a identidade e a diversidade, a informação é indispensável na garantia da igualdade de

<sup>27</sup> J.M.P. Azanha, op. cit., p. \_\_\_\_.

<sup>28</sup> T. Lobo, “Decentralization as a tool for democratic consolidation: the brazilian challenge”, in: C. D. Goodwin e M. Nacht, *Beyond government: extending the public policy debate in emerging democracies*, San Francisco, Westview Press Boulder, Oxford, 1995.

resultados. Para a autonomia, ela é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados.

Mas os sistemas de avaliação e indicadores educacionais só cumprirão satisfatoriamente essas duas funções complementares, se todas as informações por eles produzidas – resultados de provas de rendimento, estatísticas e outras – forem públicas, no sentido de serem apropriadas pelos interessados, dos membros da comunidade escolar à opinião pública em geral.

**O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores.**

**A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica<sup>29</sup>.**

**A proposta pedagógica antes de tudo deve ser simples: *O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil*<sup>30</sup>.**

**A proposta pedagógica deve ser acompanhada por procedimentos de avaliação de processos e produtos, divulgação dos resultados e mecanismos de prestação de contas.**

#### **4.2 Um Currículo Voltado para as Competências Básicas**

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último.

Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza,

<sup>29</sup> A propósito do projeto ou proposta pedagógica consulte-se também: A. Oyafuso e E. Maia, op. cit. e J.M. Escudero (Coord), A. Bolívar, M.T. González e J.M. Moreno, *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*, Barcelon, I.C.E. & Horsori Editorial, 1997.

<sup>30</sup> J.M.P Azanha, op. cit., p. \_\_\_\_.

além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral.

Mas o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular. Vale a pena examinar o já citado artigo 35 da lei, na ótica pedagógica.

Enquanto aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, o perfil pedagógico do ensino médio tem como ponto de partida o que a LDB estabelece em seu artigo 32 como objetivo do ensino fundamental<sup>31</sup>. Deverá, assim, continuar o processo de *desenvolvimento da capacidade de aprender*, com destaque para o aperfeiçoamento do *uso das linguagens* como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma **identidade autônoma**.

Ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, **a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como um todo e não apenas na sua base comum**, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática. Sobre este último aspecto, dada sua importância para as presentes diretrizes, vale a pena deter-se.

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.

Castro, ao analisar o ensino médio de formação geral, observa: *Não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita.* Para Castro essas pontes implicam em fazer a relação, por exemplo, entre o que se *aprendeu na aula de matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde da quarta.* E conclui afirmando que [...] *para a maioria dos*

<sup>31</sup> Art. 32 O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

*alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação*<sup>32</sup>.

Para dar conta desse mandato, a organização curricular do ensino médio deve ser orientada por alguns pressupostos indicados a seguir.

- Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais.
- Disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo.
- Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.
- Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.
- Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada socio-interativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência.
- Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

- 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;
- (re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;

---

<sup>32</sup> C.M. Castro, op. cit., p. \_\_\_\_.

- adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- 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;
- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

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.

#### 4.3 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas<sup>33</sup> e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

Tendo presente esse fato, é fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e aproximam, outras se diferenciam e distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e

---

<sup>33</sup> É preciso diferenciar a disciplina no sentido escolar da ciência ou corpo de conhecimentos, uma parte dos quais ela pretende ensinar. A expressão "disciplina escolar" refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa apresentação, a um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação. Uma disciplina escolar é, de um lado, mais limitada do que uma “matéria”, ciência ou corpo de conhecimentos. Isso quer dizer que a física, como disciplina escolar, é menos do que a física como corpo de conhecimentos científicos, pois a física escolar não é todo o conhecimento de física. De outro, a disciplina escolar é mais ampla pois inclui os “programas” ou formas de ordenamento, seqüenciação, os métodos para seu ensino e a avaliação da aprendizagem. A disciplina escolar supõe ainda uma teoria de aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada, quer dizer, a física como disciplina a ser ensinada a crianças de 8 anos inclui um tipo de apresentação desse conhecimento que seria, em princípio, adequado para a aprendizagem aos 8 anos de idade. Para um aprofundamento desse conceito consulte-se: A. Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, in: *Teoria & Educação*, 2, 1990.

procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende.

A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem, sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. Se alguns procedimentos artísticos podem parecer profecias na perspectiva científica, também é verdade que a foto do cogumelo resultante da explosão nuclear também explica, de um modo diferente da física, o significado da bomba atômica.

Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo essa “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve **partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.** Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

A partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Dessa forma o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos utilizados podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento. O exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados.

Essa integração entre as disciplinas para buscar compreender, prever e transformar a realidade aproxima-se daquilo que Piaget chama de *estruturas subjacentes*. O autor destaca um aspecto importante nesse caso: a compreensão dessas estruturas subjacentes não dispensa o conhecimento especializado, ao contrário. Somente o domínio de uma dada área permite superar o conhecimento meramente descritivo para captar suas conexões com outras áreas do saber na busca de explicações.

Segundo Piaget, a excessiva “disciplinarização” [...] *se explica, com efeito, pelos preconceitos positivistas. Em uma perspectiva onde apenas contam os observáveis, que cumpre simplesmente descrever e analisar para então daí extrair as leis funcionais, é inevitável que as diferentes disciplinas pareçam separadas por fronteiras mais ou menos definidas ou mesmo fixas, já que estas se relacionam com a diversidade das categorias de observáveis que, por sua vez, estão relacionadas com nossos instrumentos subjetivos e objetivos de registro (percepções e aparelhos) [...] Por outro lado, logo que, ao violar as regras positivistas, [...] se procura explicar os fenômenos e suas leis, ao invés de apenas descrevê-los, forçosamente se estará ultrapassando as fronteiras do observável, já que toda causalidade decorre da necessidade inferencial, isto é, de deduções e estruturas operatórias irreduzíveis à simples constatação [...] Nesse caso, a realidade fundamental não é mais o fenômeno observável, e sim a estrutura subjacente, reconstituída por*

*dedução e que fornece uma explicação para os dados observados. Mas, por isso mesmo, tendem a desaparecer as fronteiras entre as disciplinas, pois as estruturas ou são comuns (tal como entre a Física e a Química [...]) ou solidárias umas com as outras (como sem dúvida haverá de ser o caso entre a Biologia e a Físico-Química)*<sup>34</sup>.

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descoberta pelos estudos socio-interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses estudos revelam que, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras (ou linguagens) que os expressam, de tal forma que [...] *uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra*<sup>35</sup>. Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza “interdisciplinares” com as demais áreas do currículo: é pela linguagem – verbal, visual, sonora, matemática, corporal ou outra – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados.

Sem a pretensão de esgotar o amplo campo de possibilidades que a interação entre linguagem e pensamento abre para a pedagogia da interdisciplinaridade, alguns exemplos poderiam ser lembrados: a linguagem verbal como um dos processos de constituição de conhecimento das ciências humanas e o exercício destas últimas como forma de aperfeiçoar o emprego da linguagem verbal formal; a matemática como um dos recursos constitutivos dos conceitos das ciências naturais e a explicação das leis naturais como exercício que desenvolve o pensamento matemático; a informática como recurso que pode contribuir para reorganizar e estabelecer novas relações entre conceitos científicos e estes como elementos explicativos dos princípios da informática; as artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício de análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas.

Outra observação feita pelos estudos de Vigotsky refere-se à existência de uma interdependência entre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo. Embora já não se aceitem as idéias herbatianas da disciplina formal, que supunha uma associação linear entre cada disciplina escolar e um tipo específico de capacidade mental, também não é razoável supor que o desenvolvimento cognitivo se dá de forma independente da aprendizagem em geral e, em particular, da aprendizagem sistemática organizada pela escola.

Investigações sobre a aprendizagem de conceitos científicos em crianças e adolescentes indicam que a aprendizagem funciona como antecipação do desenvolvimento de capacidades intelectuais. Isso ocorre porque *os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras [...]*<sup>36</sup>

Essa “solidariedade didática” foi encontrada por Chervel<sup>37</sup> no estudo que realizou da história dos “ensinos” ou das disciplinas escolares, no sistema de ensino francês. Um dado interessante encontrado por esse autor foi o significado diferente que as disciplinas vão adquirindo

<sup>34</sup> J. Piaget, *Para onde vai a educação*, Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1996, p. \_\_\_\_.

<sup>35</sup> L.S. Vigotsky, *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1993, p. \_\_\_\_.

<sup>36</sup> L.S. Vigotsky, op. cit., p. \_\_\_\_.

<sup>37</sup> A. Chervel, op. cit.

no decorrer de dois séculos, mesmo mantendo o mesmo nome nas grades curriculares. Nesse período, várias foram criadas, outras desapareceram, embora os conteúdos de seu ensino e as capacidades intelectuais que visavam constituir tenham continuado a ser desenvolvidos por meio de outros conteúdos com nomes idênticos ou por meio de conteúdos idênticos sob nomes diferentes.

Foi assim que durante quase um século a disciplina “sistema de pesos e medidas” fez parte do currículo da escola primária e secundária francesa, até que se consolidasse o sistema métrico decimal imposto à França no início do século XIX. Uma vez cumprido seu papel, desapareceu como disciplina escolar e os conteúdos e habilidades envolvidos na aprendizagem do sistema de medidas foram incorporados ao ensino da matemática de onde não mais se separaram. Da mesma forma a disciplina “redação” apareceu, desapareceu, incorporada a outras, e reapareceu por diversas vezes no currículo. Essa transitoriedade das disciplinas escolares mostra como é epistemologicamente frágil a sua demarcação rígida nos planos curriculares e argumenta em favor de uma postura mais flexível e integradora.

#### 4.4 Contextualização

As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas "grades curriculares", fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva. Mais ainda seria submeter uma área interdisciplinar ao mesmo amordaçamento estanque a que hoje estão sujeitas as disciplinas tradicionais isoladamente, quando o importante é ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir*<sup>38</sup>.

Alguns exemplos podem ilustrar essa noção. Um deles refere-se ao uso da língua portuguesa no contexto das diferentes práticas humanas. O melhor domínio da língua e seus códigos se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. O mesmo pode acontecer com a matemática. Uma das formas

<sup>38</sup> J. Piaget, op. cit., p. \_\_\_\_.

significativas para dominar a matemática é entendê-la aplicada na análise de índices econômicos e estatísticos, nas projeções políticas ou na estimativa da taxa de juros, associada a todos os significados pessoais, políticos e sociais que números dessa natureza carregam.

Outro exemplo refere-se ao conhecimento científico. Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também entender como funciona o próprio corpo e que conseqüências isso tem em decisões pessoais da maior importância tais como fazer dieta, usar drogas, consumir gorduras ou exercer a sexualidade. A adolescente que aprendeu tudo sobre aparelho reprodutivo mas não entende o que se passa com seu corpo a cada ciclo mensal não aprendeu de modo significativo. O mesmo acontece com o jovem que se equilibra na prancha de surfe em movimento, mas não relaciona isso com as leis da física aprendidas na escola.

Pesquisa recente com jovens de ensino médio revelou que estes não vêem nenhuma relação da química com suas vidas nem com a sociedade, como se o iogurte, os produtos de higiene pessoal e limpeza, os agrotóxicos ou as fibras sintéticas de suas roupas fossem questões de outra esfera de conhecimento, divorciadas da química que estudam na escola<sup>39</sup>. No caso desses jovens, a química aprendida na escola foi transposta do contexto de sua produção original, sem que pontes tivessem sido feitas para contextos que são próximos e significativos. É provável que, por motivo semelhante, muitas pessoas que estudaram física na escola não consigam entender como funciona o telefone celular. Ou se desconcertem quando têm de estabelecer a relação entre o tamanho de um ambiente e a potência em "btus" do aparelho de ar-condicionado que estão por adquirir.

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos**, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio.

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser tratados de modo a serem, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas. Do mesmo modo as competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, mais especificamente, no exercício de atividades tais como tradução,

---

<sup>39</sup> O GRUPO – Associação de Escolas Particulares, *Avaliação do curso de segundo grau. Pesquisa com alunos concluintes de cursos de segundo grau de escolas particulares de São Paulo*, São Paulo, 1997.

turismo ou produção de vídeos, serviços de escritório. Ou ainda os estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho de equipe, à liderança, no contexto de produção de serviços tais como relações públicas, administração, publicidade.

Conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada compõem a educação básica, são necessários para a continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de preparação profissional seqüenciais ou concomitantes com o ensino médio, sejam eles cursos formais, seja a capacitação em serviço. Na verdade, constituem o que a LDB refere como *preparação básica para o trabalho*, tema que será retomado mais adiante.

O contexto do trabalho é também imprescindível para a *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos* a que se refere o artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das ciências da natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A esse respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou “situada”, como é designada na literatura de língua inglesa, tenham nascido nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: *Na aprendizagem situada os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho*<sup>40</sup>.

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As **práticas sociais e políticas** e as **práticas culturais e de comunicação** são parte integrante do exercício cidadão, mas a **vida pessoal, o cotidiano e a convivência** e as questões ligadas ao **meio ambiente, corpo e saúde** também. Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de por que as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil.

Objetivo semelhante pode ser alcançado se a eleição do grêmio estudantil for uma oportunidade para conhecer melhor os sistemas políticos, ou para entender como a matemática traduz a tendência de voto por meio de um gráfico de barras, ou para discutir questões éticas relacionadas à prática eleitoral. Da mesma forma as competências da área de linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial.

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da **vida pessoal, cotidiano e convivência**. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa.

<sup>40</sup> D. Stein, “Situating learning”, in: *Digest*, n.195, 1998, p. \_\_\_\_.

O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia. Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva. O respeito ao outro e ao público, essencial à cidadania, também se inicia nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos.

Na vida pessoal há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica, que é o do **meio ambiente, corpo e saúde**. Condutas ambientalistas responsáveis subentendem um protagonismo forte no presente, no meio ambiente imediato da escola, da vizinhança, do lugar onde se vive. Para desenvolvê-las é importante que os conhecimentos das ciências, da matemática e das linguagens sejam relevantes na compreensão das questões ambientais mais próximas e estimulem a ação para resolvê-las.

As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer.

Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização, é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico.

O jovem não inicia a aprendizagem escolar partindo do zero, mas com uma bagagem formada por conceitos já adquiridos espontaneamente, em geral mais carregados de afetos e valores por resultarem de experiências pessoais. Ao longo do desenvolvimento aprende-se a abstrair e generalizar conhecimentos aprendidos espontaneamente, mas é bem mais difícil formalizá-los ou explicá-los em palavras porque, diferentemente da experiência escolar, não são conscientes nem deliberados.

É possível assim afirmar, reiterando premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem, que o desenvolvimento intelectual baseado na aprendizagem espontânea é ascendente, isto é, inicia-se de modo inconsciente e até caótico, de acordo com uma experiência que não é controlada, e encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes. Ao iniciar uma determinada experiência de aprendizagem escolar, portanto, um aluno pode até saber os conceitos nela envolvidos, mas não sabe que os tem porque nesse caso vale a afirmação de que *a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos*<sup>41</sup>.

Na escola, os conteúdos curriculares já são apresentados ao aluno na sua forma mais abstrata, formulados em graus crescentes de generalidade. A sua relação com esse conhecimento é, portanto, mais longínqua, mais fortemente mediada pela linguagem externa, menos pessoal. Nessas circunstâncias, ainda que aprendido e satisfatoriamente formulado em nível de abstração aceitável, o conhecimento tem muita dificuldade para aplicar-se a novas situações concretas que devem ser entendidas nos mesmos termos abstratos pelos quais o conceito é formulado.

---

<sup>41</sup> L.S. Vigotsky, op. cit., p. \_\_\_\_.

Da mesma forma como foi longo o processo pelo qual os conceitos espontâneos ganharam níveis de generalidade até serem entendidos e formulados de modo abstrato, é longo e árduo o processo inverso, de transição do abstrato para o concreto e particular. Isso sugere que o processo de aquisição do conhecimento sistemático escolar tem uma direção oposta à do conhecimento espontâneo: descendente, de níveis formais e abstratos para aplicações particulares.

Ambos os processos de desenvolvimento, do conhecimento espontâneo ao conhecimento abstrato e deliberado e deste último para a compreensão e aplicação a situações particulares concretas, não são independentes. Já porque a realidade à qual se referem é a mesma – o mundo físico, o mundo social, as relações pessoais – já porque em ambos os casos a linguagem joga papel decisivo como elemento constituidor. Na prática, o conhecimento espontâneo auxilia a dar significado ao conhecimento escolar. Este último, por sua vez, reorganiza o conhecimento espontâneo e estimula o processo de sua abstração.

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isso significa que a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDB e comentada por Castro, deve ser de mão dupla. Em ambas as direções estão em jogo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas, que é a base da solução de problemas, para mencionar apenas duas.

Não se entendam, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta. Mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e deste para a reorganização da experiência imediata, de forma a aprender que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral.

De outra coisa não trata Piaget quando, a propósito do ensino da matemática, observa que muitas operações lógico-matemáticas já estão presentes na criança antes da idade escolar *sob formas elementares ou triviais mas não menos significativas*. Mas acrescenta, em seguida: *Uma coisa é aprender na ação e assim aplicar praticamente certas operações, outra é tomar consciência das mesmas para delas extrair um conhecimento reflexivo e teórico, de tal forma que nem os alunos nem os professores cheguem a suspeitar de que o conteúdo do ensino ministrado se pudesse apoiar em qualquer tipo de estruturas naturais*<sup>42</sup>.

Para concluir estas considerações sobre a contextualização, é interessante citar a síntese apresentada por Stein<sup>43</sup> sobre as características da aprendizagem contextualizada: em relação ao conteúdo, busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o processo assume que a aprendizagem é sócio-interativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos; em relação ao contexto, propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas.

A reorganização da experiência cotidiana e espontânea tem assim um resultado importante para a educação, pois é principalmente nela que intervêm os afetos e valores. É com base nela, embora não exclusivamente, que se constroem as visões do outro e do mundo, pois uma parte

---

<sup>42</sup> J. Piaget, op. cit., p. \_\_\_\_.

<sup>43</sup> D. Stein, op. cit., p. \_\_\_\_.

relevante da experiência espontânea é feita de interação com os outros, de influência dos meios de comunicação, de convivência social, pelos quais os significados são *negociados*, para usar o termo de Stein.

Na medida em que a contextualização facilita o significado da experiência de aprendizagem escolar e a (re)significação da aprendizagem baseada na experiência espontânea, ela pode – e deve – questionar os dados desta última: os problemas ambientais, os preconceitos e estereótipos, os conteúdos da mídia, a violência nas relações pessoais, os conceitos de verdadeiro e falso na política, e assim por diante. Dessa forma, voltando a alguns exemplos dados, se a aprendizagem do sistema reprodutivo não leva a questionar os mitos da feminilidade e da masculinidade, além de não ser significativa essa aprendizagem em nada colaborou para reorganizar o aprendido espontaneamente. Se a aprendizagem das ciências não facilitar o esforço para distinguir entre o fato e a interpretação ou para identificar as falhas da observação cotidiana, se não facilitar a reprodução de situações nas quais o emprego da ciência depende da participação e interação entre as pessoas e destas com um conjunto de equipamentos e materiais, pode-se dizer que não criou competências para abstrair de forma inteligente o mundo da experiência imediata.

#### 4.5 A Importância da Escola

**Interdisciplinaridade e Contextualização** são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas, elas se comparam a um trançado cujos fios estão dados, mas cujo resultado final pode ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas. De forma alguma se espera que uma escola esgote todas as possibilidades. Mas se recomenda com veemência que ela exerça o direito de escolher um desenho para o seu trançado e que, por mais simples que venha a ser, ele expresse suas próprias decisões e resulte num cesto generoso para acolher aquilo que a LDB recomenda em seu artigo 26: *as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*.

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vigotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM, é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente.

A escola é a agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens, de modo a que seja aprendido. Ao professor – pela linguagem que fala ou que manipula nos recursos didáticos – cabe uma função insubstituível no domínio mais avançado do conhecimento que o aluno vai constituindo. Este, por sua vez, estimula o próprio desenvolvimento a patamares superiores.

Se a constituição de conhecimentos com significado deliberado, que caracteriza a aprendizagem escolar, é antecipação do desenvolvimento de capacidades mentais superiores – premissa cara a Vigotsky – o trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece.

Outra coisa não diz Piaget interpretando os mandamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no capítulo da educação: *Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da*

*lógica*<sup>44</sup>. E vai mais longe o mestre de Genebra, ao relacionar a autonomia moral com a autonomia intelectual, que implica o pleno desenvolvimento das operações da lógica.

Mesmo sem que a escola se dê conta, sua proposta pedagógica tem uma resposta para a pergunta que tanto Sócrates quanto Protágoras procuram responder: É possível educar pessoas que, além das “artes” – único talento que Prometeu conseguiu roubar aos deuses para repartir à humanidade –, dominem também a justiça e o respeito, que Zeus decidiu acrescentar àquele talento por serem a base da amizade, a fim de que os homens pudessem conviver para sobreviver. Vigotsky, com as *capacidades intelectuais superiores*, Piaget com as *operações da lógica*, Sócrates com a *sabedoria* afirmam que sim e dão grande alento para aqueles que teimosamente continuam apostando na borboleta.

#### 4.6 Base Nacional Comum e Parte Diversificada

Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo, de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho.

A primeira dimensão é explicitada no artigo 26 da LDB, que afirma: *Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter 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. À luz das diretrizes pedagógicas apresentadas, cabe observar a esse respeito:*

- tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas se aplica para ambas as «partes», tanto a “nacional comum” como a “diversificada”, pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas;
- a LDB buscou preservar, no seu artigo 26, a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos; assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão do currículo, e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a base nacional comum;
- a parte diversificada deverá, portanto, ser organicamente integrada à base nacional comum para que o currículo faça sentido como um todo e essa integração ocorrerá, entre outras formas, por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, podendo incluir todos os conteúdos da base nacional comum ou apenas parte deles, selecionados, nucleados em áreas ou não, sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento;
- a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extra” curricular;
- entendida nesses termos, a parte diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, pode ser aquilo que identificará as “vocações” das escolas e as diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico;

<sup>44</sup> J. Piaget, op. cit., p. \_\_\_\_.

- sempre que assim permitirem os recursos humanos e materiais dos estabelecimentos escolares, os alunos deverão ter a possibilidade de escolher os estudos, projetos, cursos ou atividades da parte diversificada, de modo a incentivar a inserção do educando na construção de seu próprio currículo;
- os sistemas de ensino e escolas estabelecerão os critérios para que a diversificação de opções curriculares por parte dos alunos seja possível pedagogicamente e sustentável financeiramente;
- se a parte diversificada deve ter nome específico e carga identificável no horário escolar é uma questão a ser resolvida no âmbito de cada sistema e escola de acordo com sua organização curricular e proposta pedagógica;
- em qualquer caso, a base nacional comum, objeto destas DCNEM, deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do ensino médio.

#### 4.7 Formação Geral e Preparação Básica para o Trabalho

Sobre esse aspecto é preciso destacar que a letra e o espírito da lei não identificam a preparação para o trabalho ou a habilitação profissional com a parte diversificada do currículo. Em outras palavras, não existe nenhuma relação biunívoca que faça sentido, nem pela lei nem pela doutrina curricular que ela adota, identificando a base nacional comum com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional. Na dinâmica da organização curricular descrita anteriormente elas podem ser combinadas de muitas e diferentes maneiras para resultar numa organização de estudos adequada a uma escola determinada.

A segunda observação importante diz respeito ao uso, pelos sistemas e pelas escolas, da *possibilidade* de preparar para o exercício de profissões técnicas (parágrafo 2º do artigo 36) ou da *faculdade* de oferecer habilitação profissional (Parágrafo 4º artigo 36). Essa questão implica considerar vários aspectos e deve ser examinada com cuidado, pois toca o princípio de autonomia da escola:

- o primeiro aspecto refere-se à finalidade de educação básica do ensino médio que não está em questão, pois a LDB é clara a respeito;
- o segundo refere-se à duração do ensino médio, que também não deixa dúvidas quanto ao mínimo de 2.400 horas, distribuídas em 3 anos de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos;
- o terceiro aspecto a considerar é que a LDB presume uma diferença entre “preparação geral para o trabalho” e “habilitação profissional”.

Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária a **lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando**, e isso vale tanto para a “base nacional comum” como para a “parte diversificada” do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de **todos** os conteúdos curriculares no contexto do trabalho.

Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras.

No caso dos estudos que são necessários para o preparo profissional quer seja em curso formal, quer seja no ambiente de trabalho, estariam por exemplo, conhecimentos de biologia e

bioquímica para as áreas profissionais da saúde, a química para algumas profissões técnicas industriais, a física para as atividades profissionais ligadas à mecânica ou eletroeletrônica, as línguas para as habilitações ligadas a comunicações e serviços, as ciências humanas e sociais para as áreas de administração, relações públicas, mercadologia, entre outras. Dependendo do caso, essa vinculação pode ser mais estreita e específica, como seria, por exemplo, o conhecimento de história para técnico de turismo ou de redação de textos e cartas comerciais para alunos que farão secretariado e contabilidade.

Enquanto a duração da formação geral, aí incluída a preparação básica para o trabalho, é inegociável, a duração da formação profissional específica será variável. Um dos fatores que afetará a quantidade de tempo a ser alocado à formação profissional será a maior ou menor proximidade desta última com a preparação básica para o trabalho que o aluno adquiriu no ensino médio. Quanto maior a proximidade, mais os estudos de formação geral poderão propiciar a aprendizagem de conhecimentos e competências que são essenciais para o exercício profissional em uma profissão ou área ocupacional determinada. Esses estudos podem, portanto, ser **aproveitados** para a obtenção de uma habilitação profissional em cursos complementares, desenvolvidos concomitante ou seqüencialmente ao ensino médio.

Essa é a interpretação a ser dada ao parágrafo único do artigo 5º do Decreto 2.208/97: a expressão *caráter profissionalizante*, utilizada para adjetivar as disciplinas cursadas no ensino médio que podem ser **aproveitadas**, até o limite de 25%, no currículo de habilitação profissional, **só pode referir-se às disciplinas de formação básica ou geral que, ao mesmo tempo, são fundamentais para a formação profissional** e por isso mesmo podem ser aproveitadas em cursos específicos para obtenção de habilitações específicas. Não é relevante, para estas DCNEM, indicar se tais disciplinas seriam cursadas na parte diversificada ou no cumprimento da base nacional comum, se aceito o pressuposto de que ambas devem estar organicamente articuladas.

Quando o mesmo Decreto 2.208/97 afirma em seu artigo 2º: *A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]*, e depois, no já citado artigo 5º, reafirma que: *A educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este*, estabelece as regras da articulação, sem que nenhuma das duas modalidades de educação, a básica, do ensino médio, e a profissional de nível técnico, abram mão da especificidade de suas finalidades.

Esse tipo de articulação entre formação geral e profissional já foi considerada por vários educadores dedicados à educação técnica, entre eles Castro<sup>45</sup>, que aponta ocupações para as quais o preparo é mais próximo da formação geral. Este é o caso, entre outros, de algumas ocupações nas áreas de serviços, como as de escritório, por exemplo. Outras ocupações, diz esse autor, requerem uma maior quantidade de conhecimentos e habilidades que não são de formação geral. Entre estas últimas estariam as profissões ligadas à produção industrial, cujo tempo de duração dos cursos técnicos será provavelmente mais longo por envolverem estudos mais especializados e, portanto, mais distantes da educação geral.

Assim, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, se dará por uma via de mão dupla e pode gerar inúmeras formas de preparação básica para o trabalho no caso do primeiro, e aproveitamento de estudos no caso do segundo, respeitadas as normas relativas à duração mínima da educação básica de nível médio, que inclui – repita-se – a formação geral e a preparação para o trabalho:

- às escolas de ensino médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles **conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho** que, sendo

<sup>45</sup> C.M. Castro, op.cit.

essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ter os conteúdos que lhes deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional;

- às escolas ou programas dedicados à formação profissional cabe identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica já foram adquiridos pelo aluno no ensino médio, e considerar as disciplinas ou estudos que lhes deram suporte como de *caráter profissionalizante* para essa habilitação e, portanto, passíveis de serem aproveitados;
- como a articulação não se dá por sobreposição, os estudos de formação geral e de preparação básica para o trabalho que sejam ao mesmo tempo essenciais para uma habilitação profissional, podem ser incluídos na duração mínima prevista para o ensino médio e aproveitados na formação profissional;
- estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma ou em outra instituição, concomitante ou posteriormente ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 previstas pela LDB como mínimas;
- as várias habilitações profissionais terão duração diferente para diferentes alunos, dependendo do perfil do profissional a ser habilitado, dos estudos que cada um deles esteja realizando ou tenha realizado no ensino médio e dos critérios de aproveitamento contemplados nas suas propostas pedagógicas.

As fronteiras entre estudos de preparação básica para o trabalho e educação profissional no sentido restrito nem sempre são fáceis de estabelecer. Além disso, como já se observou, depende do perfil ocupacional a maior ou menor afinidade entre as competências exigidas para o exercício profissional e aquelas de formação geral.

É sabido, no entanto, que em cada habilitação profissional ou profissão técnica existem conteúdos, competências e mesmo atitudes, que são próprios e específicos. Apenas a título de exemplo seria possível mencionar: o domínio da operação de um torno mecânico, ou do processo de instalação de circuitos elétricos para os técnicos dessas áreas; a operação de uma agência de viagens para o técnico de turismo; o uso de aparelhagem de tradução simultânea para o tradutor; a manipulação de equipamentos para diagnóstico especializado no caso do técnico de laboratório; o domínio das técnicas de esterilização no caso do enfermeiro.

Conhecimentos e competências específicos tais como os exemplificados não devem fazer parte da formação geral do educando e da preparação geral para o trabalho. Caracterizam uma habilitação profissional ou o preparo para o exercício de profissão técnica. Considerando que a LDB prioriza a formação geral quando define os mínimos de duração do ensino médio e apenas *faculta* o oferecimento da habilitação profissional, garantida a formação geral, aquela só pode ser oferecida como carga *adicional* dos mínimos estabelecidos, podendo essa adição ser em horas diárias, dias da semana ou períodos letivos.

Caberá aos sistemas de ensino, às escolas médias e às profissionais definir e tomar decisões, em cada caso, sobre quais estudos são de formação geral, aí incluída a preparação básica para o trabalho, e quais são de formação profissional específica. Não há como estabelecer critérios **a priori**. Este é mais um aspecto no qual nenhum controle prévio ou formal substitui o exercício da autonomia responsável.

Em resumo:

- os conteúdos curriculares da base nacional comum e da parte diversificada devem ser tratados também, embora não exclusivamente, no contexto do trabalho, como meio de produção de bens, de serviços e de conhecimentos;

- de acordo com as necessidades da clientela e as características da região, contempladas na proposta pedagógica da escola média, os estudos de formação geral e preparação básica para o trabalho, tanto da base nacional comum como da parte diversificada, podem ser tratados no contexto do trabalho em uma ou mais áreas ocupacionais;
- segundo esses princípios, a preparação básica para o trabalho é, portanto, parte integrante da educação básica de nível médio e pode incluir, dentro da duração mínima estabelecida pela LDB, estudos que são **também** necessários para cursar uma habilitação profissional e que, por essa razão, podem ser **aproveitados** em cursos ou programas de habilitação ou formação profissional;
- em outras palavras, as disciplinas pelas quais se realizam os estudos mencionados no item anterior são aquelas **disciplinas de formação geral ou de preparação básica para o trabalho** necessárias para cursos profissionais com os quais mantêm afinidade e, portanto, são de *caráter profissionalizante* para esses cursos profissionais, ainda que cursadas dentro da carga horária mínima prevista para o ensino médio;
- os estudos realizados em disciplinas de *caráter profissionalizante*, assim entendidas, podem ser aproveitados, até o limite de 25% da carga horária total, para eventual habilitação profissional, somando-se aos estudos específicos necessários para obter a certificação exigida para o exercício profissional;
- esses estudos específicos, que propiciam preparo para postos de trabalho determinados ou são especializados para o exercício de profissões técnicas, só podem ser oferecidos se e quando atendida a formação geral do educando, e mesmo assim facultativamente;
- em virtude da prioridade da formação geral, a eventual oferta desses estudos específicos de habilitação profissional, ou de preparo para profissões técnicas, **não poderá ocupar o tempo de duração mínima do ensino médio previsto pela LDB**, sem prejuízo do eventual aproveitamento de estudos já referido;
- o sistema ou escola que decida oferecer formação para uma profissão técnica, usando a faculdade que a lei outorga, deverá acrescentar aos mínimos previstos, o número de horas diárias, dias da semana, meses, semestres, períodos ou anos letivos necessários para desenvolver os estudos específicos correspondentes.

É interessante observar que essa diretriz já vem sendo colocada em prática por sistemas ou escolas de ensino médio que oferecem também habilitação profissional. Nesses casos, ainda poucos, os cursos já são mais longos, seja em termos de horas anuais, distribuídas por cargas horárias diárias maiores, seja em termos do número de anos ou semestres letivos, dependendo da conveniência em fazer os estudos especificamente profissionalizantes em concomitância ou em seqüência ao ensino médio. Esse fato é indicativo da adequação desta diretriz e da convicção que vem ganhando terreno quanto à necessidade de dedicar mais tempo, esforços e recursos para a finalidade de educação básica no ensino médio.

Nos termos deste parecer, portanto, não há dualidade entre formação geral e preparação básica para o trabalho. Mas há uma clara prioridade de **ambas** em relação a estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para postos de trabalho definidos. Tais estudos devem ser realizados em cursos ou programas complementares, posteriores ou concomitantes ao ensino médio.

Finalmente, é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de educação básica adotada na lei. Exatamente porque a **base** para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser

parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio.

## 5. A Organização Curricular Da Base Nacional Comum Do Ensino Médio

*A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia, criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenhavam nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial. A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, européias e orientais.*

*A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dá muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante, para a construção da cidadania, do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. Além disso, a existência dos saberes associados aos conhecimentos científicos e tecnológicos nos ajuda a caminhar pelos percursos da história, mas sua existência não significa que o real é esgotável e transparente.*

*Por outro lado, costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem, à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo expressões de outras sensibilidades.*

*Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida, para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, à concepção abrangente de educação explicitada nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal.*

*R. Assis.. CNE. Parecer nº 04/98*

### 5.1 Organização Curricular e Proposta Pedagógica

Se toda proposição de áreas ou critérios de agrupamento dos conteúdos curriculares carrega certa dose de arbítrio, todo projeto ou proposta pedagógica traduz um esforço para superar esse arbítrio e adaptar um desenho curricular de base, mandatário e comum, às características de seus alunos e de seu ambiente socioeconômico recorrendo, entre outros recursos, à interdisciplinaridade e à contextualização como recursos para lograr esse objetivo.

Será, portanto, na proposta pedagógica e na qualidade do protagonismo docente que a interdisciplinaridade e contextualização ganharão significado prático pois, por homologia, deve-se dizer que o conhecimento desses dois conceitos é necessário mas não suficiente. Eles só ganharão sentido pleno se forem aplicados para reorganizar a experiência espontaneamente

acumulada por professores e outros profissionais da educação que trabalham na escola, de modo que os leve a rever sua prática sobre o que e como ensinar seus alunos.

A organização curricular apresentada a seguir pertence, pois, ao âmbito do **currículo proposto**. Contraditório que possa ser chamar as presentes diretrizes curriculares, obrigatórias por lei, de currículo proposto, essa é a forma de reconhecer que o desenvolvimento curricular real será feito na escola e pela escola. O projeto ou proposta pedagógica será o plano básico desse desenvolvimento pelo qual o currículo proposto se transforma em **currículo em ação**.

O **currículo ensinado** será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis – o da proposição e o da ação – é indispensável que os professores se apropriem, não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola. Outro reconhecimento, portanto, aqui se aplica: se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante.

Entre o currículo proposto e o ensino na sala de aula, situam-se ainda as instâncias normativas e executivas estaduais, legítimas formuladoras e implementadoras das políticas educacionais em seus respectivos âmbitos. O edifício do ensino médio se constrói, assim, em diferentes níveis nos quais há que estabelecer prioridades, identificar recursos e **estabelecer consensos sobre o que e como ensinar**.

Uma proposta nacional de organização curricular portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão, capaz de sinalizar ao país as competências que se quer alcançar nos alunos do ensino médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados. O roteiro de base para tal proposta será a LDB. Para introduzir a organização curricular da base nacional, é preciso recuperar o caminho percorrido por este parecer.

Os princípios axiológicos que devem inspirar o currículo foram propostos para atender o que a lei demanda quanto a:

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania.

A interdisciplinaridade e contextualização foram propostas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender o que a lei estabelece quanto às competências de:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

A proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos, princípios axiológicos e pedagógicos, no tratamento de conteúdos de ensino que facilitem a constituição das competências e habilidades valorizadas pela LDB. As áreas que seguem, resultam do esforço de traduzir essas

habilidades e competências em termos mais próximos do fazer pedagógico, mas não tão específicos que eliminem o trabalho de identificação mais precisa e de escolha dos conteúdos de cada área e das disciplinas às quais eles se referem em virtude de seu objeto e método de conhecimento. Essa sintonia fina, que, se espera, resulte de consensos estabelecidos em instâncias dos sistemas de ensino cada vez mais próximas da sala de aula, será o espaço no qual a identidade de cada escola se revelará como expressão de sua autonomia e como resposta à diversidade.

## 5.2 Os Saberes das Áreas Curriculares

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a língua portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de **todas** as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico mas principalmente à competência de desempenho, o saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos.

Na área das CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, da química, da biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, e também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, a indagar e descobrir. O agrupamento das ciências da natureza tem ainda o objetivo de contribuir para a compreensão do **significado** da ciência e da tecnologia na vida humana e social, de modo a gerar protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução as ciências da natureza são uma referência relevante. A presença da matemática nessa área se justifica pelo que de ciência tem a matemática, por sua afinidade com as ciências da natureza, na medida em que é um dos principais recursos de constituição e expressão dos conhecimentos destas últimas, e finalmente pela importância de integrar a matemática com os conhecimentos que lhe são mais afins. Esta última justificativa é, sem dúvida, mais pedagógica que epistemológica, e pretende retirar a matemática do isolamento didático em que tradicionalmente se confina no contexto escolar.

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional –, em especial no nível do ensino médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

Como analisa Menezes<sup>46</sup>, no ensino fundamental, a tecnologia comparece como “alfabetização científico-tecnológica”, compreendida como a familiarização com o manuseio e com a nomenclatura das tecnologias de uso universalizado, como, por exemplo, os cartões magnéticos.

No ensino médio, a presença da tecnologia responde a objetivos mais ambiciosos. Ela comparece integrada às ciências da natureza uma vez que *uma compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana não pode prescindir do entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural. Com isso se dá continuidade à compreensão do significado da tecnologia enquanto produto, num sentido amplo*<sup>47</sup>.

Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem deverá ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de **conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas**, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos, e que transcende a área das ciências da natureza. A este respeito é significativa a observação de Menezes: *A familiarização com as modernas técnicas de edição, de uso democratizado pelo computador, é só um exemplo das vivências reais que é preciso garantir. Ultrapassando assim o “discurso sobre as tecnologias”, de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas matemáticas, nas ciências naturais, nas ciências humanas, na comunicação e nas artes, os elementos de tecnologia que lhes são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos, como objetivos da educação e, ao mesmo tempo, meio para tanto*<sup>48</sup>.

Dessa maneira, a presença da tecnologia no ensino médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da educação básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. Apenas para enriquecer os exemplos citados, é interessante lembrar do uso de recursos de comunicação como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia; das técnicas de trabalho em equipe; do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão. Para não mencionar a incorporação das tecnologias e de materiais os mais diferenciados na arquitetura, escultura, pintura, teatro e outras expressões artísticas. Se muitas dessas aplicações, como produto, têm afinidade com as ciências naturais, como processos identificam-se com as linguagens e as ciências humanas e sociais.

Estas e muitas outras facetas do múltiplo fenômeno que é a tecnologia no mundo contemporâneo, constituem campos de aplicação – portanto, de conhecimento e uso de produtos tecnológicos – ainda inexplorados pelos planos curriculares e projetos pedagógicos. No entanto, além de sua intensa presença na vida cotidiana, essas tecnologias são as que mais se identificam com os setores nos quais a demanda de recursos humanos tende a crescer. Sem abrir mão do “discurso sobre as tecnologias”, as linguagens e as ciências humanas e sociais só se enriquecerão se atentarem mais para as aplicações dos conhecimentos e capacidades que querem constituir nos alunos do ensino médio.

---

<sup>46</sup> L.C. Menezes, *A tecnologia no currículo do ensino médio*, 1998, mimeo.

<sup>47</sup> Idem, ibidem, p. \_\_\_\_.

<sup>48</sup> Idem, ibidem, p. \_\_\_\_.

### 5.3 Descrição das Áreas

As três áreas descritas a seguir devem estar presentes na base nacional comum dos currículos das escolas de ensino médio, cujas propostas pedagógicas estabelecerão:

- as proporções de cada área no conjunto do currículo;
- os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas;
- os conteúdos e competências a serem incluídos na parte diversificada, os quais poderão ser selecionados em uma ou mais áreas, reagrupados e organizados de acordo com critérios que satisfaçam as necessidades da clientela e da região.

#### **LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, OBJETIVANDO A CONSTITUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES QUE PERMITAM AO EDUCANDO:**

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

#### **CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS. OBJETIVANDO A CONSTITUIÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS QUE PERMITAM AO EDUCANDO:**

- Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.
- Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.
- Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.
- Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia, e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.
- Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.

- Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações, e interpretações.
- Analisar qualitativamente dados quantitativos, representados gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.
- Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.
- Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico, e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
- Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

**CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, OBJETIVANDO A CONSTITUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES QUE PERMITAM AO EDUCANDO:**

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

## 6. A Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Transição e Ruptura

*Em nosso modo de ver, uma implicação que vale a pena destacar, derivada desta visão problemática, incerta e imprevisível das mudanças em educação, deveria afetar nosso modo de nos posicionarmos frente às mesmas. Não procede esperar soluções salvadoras de reformas em grande escala, nem tampouco extrair conclusões precipitadas de seus primeiros fracassos, para escudar atitudes derrotistas e desencantadas, fatalistas ou elusivas. Uma reforma não é boa ou má pelos problemas e dificuldades que possam surgir em seu desenvolvimento. Estes não só são naturais, como necessários. Só encarando as mudanças educacionais numa perspectiva de conflito, evitaremos a tentação de considerá-las más só por terem vindo da administração ou de um grupo de especialistas sisudos, e poderemos esquadrihá-las pessoal e coletivamente em seus valores e propósitos, em suas políticas concretas e decisões, em suas incidências positivas ou naquelas outras que não o sejam tanto, e que servirão para manter uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Esta é, em última instância, a postura mais responsável que nós, profissionais da educação, podemos e devemos adotar diante das mudanças, sejam as propostas desde fora, sejam aquelas outras que somos capazes de orquestrar desde dentro: pensar e refletir, criticar e valorar o que está sendo e o que deve ser a educação que nos ocupa em nossos respectivos âmbitos escolares nos tempos em que vivemos e naqueles que estão por vir, e não iludir as responsabilidades inescapáveis que nos tocam, a partir de uma profissionalidade eticamente construída, que há de perseguir a transformação e melhoria da sociedade por meio da educação.*

J. M. Escudero. *Diseño y Desarrollo del Curriculum en la Educación Secundaria*, 1997.

*O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe pra gente no meio da travessia.*

J. G. Rosa. *Grande Sertão: Veredas*

A implementação destas DCNEM será ao mesmo tempo um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza para um ensino médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB.

No entanto seria ignorar a natureza das mudanças sociais, entre elas as educacionais, supor que o novo ensino médio deverá surgir do vácuo ou da negação radical da experiência até agora acumulada, com suas qualidades e limitações. De fato, como já se manifestou esta Câmara a respeito das diretrizes curriculares para o ensino fundamental, os saberes e práticas já instituídos constituem referência dos novos, que operam como instituintes num dado momento histórico: *A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas*<sup>49</sup>.

Dessa dinâmica entre transição e ruptura vai surgir a aprendizagem com os acertos e erros do passado e a incorporação dessa aprendizagem para construir modelos, práticas e alternativas curriculares novas, mais adequadas à uma população que, pela primeira vez, chegará ao ensino médio. Esse processo que se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e publicação destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, não tem data marcada para

<sup>49</sup> R. Assis (Relatora), *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*, Parecer CEB/CNE 04/98.

terminar. Como toda reforma educacional, terá etapas de desequilíbrios, seguidas por ajustes e reequilíbrios.

Por mais que as burocracias e os meios de comunicação esperem a tradução destas diretrizes curriculares com lógica e racionalidade cartesianas, de preferência por meio de uma tabela de dupla entrada que diga exatamente “como está” e “como fica” o ensino médio brasileiro, nem mesmo com a ajuda de um martelo a realidade do futuro próximo caberia num modelo desse tipo. O resultado de uma reforma educacional tem componentes imprevisíveis, que não permitem dizer com exatidão como vai ficar o ensino médio no momento em que estas diretrizes estiverem implementadas.

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o ensino médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar.

Papel decisivo caberá aos órgãos estaduais formuladores e executores das políticas de apoio à implementação dos novos currículos de ensino médio. E aqui é imprescindível lembrar dois eixos norteadores<sup>50</sup> da Lei nº 9.394/97, que deverão orientar a ação executiva e normativa tanto dos sistemas como dos próprios estabelecimentos de ensino médio:

- o eixo da flexibilidade, em torno do qual se articulam os processos de descentralização, desconcentração, desregulamentação e colaboração entre os atores, culminando com a autonomia dos estabelecimentos escolares na definição de sua proposta pedagógica;
- o eixo da avaliação, em torno do qual se articulam os processos de monitoramento de resultados e coordenação, culminando com as ações de compensação e apoio às escolas e regiões que maiores desequilíbrios apresentem, e de responsabilização pelos resultados em todos os níveis.

Esses papéis, complementares na permanente tensão que mantêm entre si, desenham um novo perfil de gestão educacional no nível dos sistemas estaduais. O aprendizado desse novo perfil de gestão será talvez mais importante do que aquele que as escolas deverão viver para converter suas práticas pedagógicas, porque a autonomia escolar é, ainda, mais visão que realidade. Depende, portanto, do fomento e do apoio das instâncias centrais, executivas e normativas.

Tal como estão formuladas, a implementação destas DCNEM, mais do que outras normas nacionais, requer esse fomento e apoio às escolas para estimulá-las, fortalecê-las e qualificá-las a exercer uma autonomia responsável por seu próprio desenvolvimento curricular e pedagógico. Em outras palavras, o paradigma de currículo proposto não resiste ao enrijecimento e à regulamentação que compõem o estilo dominante de gestão até o presente.

Do comportamento das universidades e outras instituições de ensino superior dependerá também, em larga medida, o êxito da concretização destas diretrizes curriculares para o ensino médio, com o qual elas mantêm dois tipos de articulação importantes: como nível educacional que receberá os alunos egressos e como responsável pela formação dos professores.

No primeiro tipo de articulação está colocada toda a problemática do exame de ingresso no ensino superior, que, até o presente, tem sido a referência da organização curricular do ensino médio. A continuidade de estudos é e continuará sendo – com atalhos exigidos pela inserção precoce no mercado de trabalho, ou de modo mais direto – um percurso desejado por muitos

---

<sup>50</sup> C.R.J. Cury, “Flexibilidade e avaliação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in: C.R.J. Cury, V.L.A. Brito e J.S.B. Horta, op. cit.

jovens que concluem a educação básica. É possível, com diferentes graus de dificuldades, para uma parte deles.

O ensino superior está, assim, convocado a examinar sua missão e seus procedimentos de seleção, na perspectiva de um ensino médio que deverá ser mais unificado quanto às competências dos alunos e mais diversificado quanto aos conhecimentos específicos que darão suporte à constituição dessas competências. E deverão fazê-lo com a ética de quem reconhece o poder que as exigências para ingresso no ensino superior exercem, e continuarão exercendo, sobre a prática curricular e pedagógica das escolas médias.

A preparação de professores, pela qual o ensino superior mantém articulação decisiva com a educação básica, foi insistente e reiteradamente apontada como a maior dificuldade para a implementação destas DCNEM, por **todos** os participantes, em **todos** os encontros mantidos durante a preparação deste parecer. Maior mesmo que os condicionantes financeiros. Uma unanimidade de tal ordem possui peso tão expressivo que dispensa maiores comentários ou análises. Um peso que deve ser transferido às instituições de ensino superior, para que o considerem quando, no exercício de sua autonomia, assumirem as responsabilidades com o país e com a educação básica que considerem procedentes.

É preciso lembrar, no entanto, que a deficiência quantitativa e qualitativa de recursos docentes para o ensino fundamental e médio há muito se converteu num problema crônico. Essa deficiência afetará qualquer medida de melhoria ou reforma da educação que o país se proponha adotar. Resolver esse problema, portanto, não é condição para a implementação destas DCNEM. É questão de sobrevivência educacional, cuja dimensão vai muito além dos limites deste parecer, embora se inclua entre os desafios, felizmente não exclusivos, do Conselho Nacional de Educação. Das instituições de ensino superior se espera que sejam parceiras no enfrentamento do desafio e na solução, não apenas na denúncia do problema.

O próximo Plano Nacional de Educação será uma oportunidade para discutir questões como a formação de professores, entre outras a serem equacionadas durante a implementação destas DCNEM. Mas a negociação de metas entre atores políticos para um plano dessa natureza não o torna necessariamente eficaz. Mais importante será a negociação que essas metas terão de fazer com próprias as realidades diversas do país nas quais se incluem os gestores dos sistemas e os agentes educativos que estão em cada escola.

Para finalizar, reconhecendo a limitação de inovações curriculares no nível de sua proposição, mas também convencida do imperativo de orientações propositivas num país diverso socialmente e federativo politicamente, a Câmara de Educação Básica do CNE reitera, a propósito destas DCNEM, aquilo que já afirmou: *As medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática. Estará nas mãos das instituições escolares e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta às novas demandas*<sup>51</sup>.

## II. VOTO DA RELATORA

Em vista do exposto a relatoria propõe que se aprove o Projeto de Resolução em anexo.

## III. DECISÃO DA CÂMARA

---

<sup>51</sup> F.L.M. Aidar, (Relator). *Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional*, Parecer CEB/CNE 17/97.

A Câmara de Educação Básica acompanha o Parecer da Relatora

Sala das Sessões, 02 de junho de 1998

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Vice Presidente