

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**“SOCIEDADE TECNOLÓGICA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA NOVA
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.”**

**CHRISTIANNE BARBOSA STEGMANN
2002**

Christianne Barbosa Stegmann

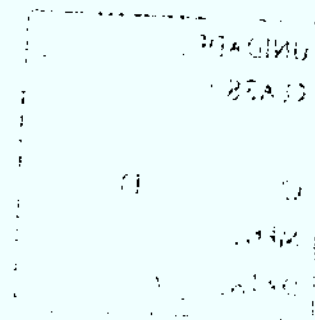
**“Sociedade Tecnológica e a Reforma do Ensino Médio: uma nova
organização curricular.”**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial do curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Unicamp, sob orientação da Prof.
Dra. Maria do Carmo Martins.

**Campinas
2002**

Prof. Dra. Maria do Carmo Martins
Orientadora

Prof. Dra. Vera Rossi
Segunda Leitora



**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

St325

Stegmann, Christianne Barbosa.

Sociedade tecnológica e a reforma do ensino médio : uma nova organização curricular / Christianne Barbosa Stegmann. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Maria do Carmo Martins.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino de segundo grau. 2. Reforma do ensino. 3. Currículo.
I. Martins, Maria do Carmo. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-0125-BFE

SUMÁRIO

Apresentação	01
Introdução	03
Cap.1 - O Ensino Médio no Brasil	
1.1 Bases Históricas	10
1.2 A Reforma dos anos 90	24
1.2.1 Bases Legais	27
1.2.2 A Nova Proposta Curricular	29
1.2.3 Base Nacional Comum	30
1.2.3.1 Os saberes das áreas curriculares	32
1.2.4 A Parte Diversificada	
Cap. 2 – O Currículo e seus códigos	
2.1 O currículo	34
2.2 Os códigos do currículo	39
2.3 Os códigos da atual proposta curricular	44
2.3.1 O currículo integrado	49
2.3.2 A noção de competência	53
Cap.3 – O que a Reforma propõe	
3.1 O Papel do professor	59
3.2 Tipo de aluno que se pretende formar	63
3.3 Tipo de conhecimento que está sendo privilegiado	66
Considerações Finais	67
Referências Bibliográficas	68
Anexo	72

APRESENTAÇÃO

Foi o Ensino Médio que me levou a ingressar no curso de Pedagogia.

Graduada anteriormente no curso de Química da Universidade de São Paulo, iniciei minha vida profissional na área de Vendas e Marketing em empresas químicas. Após algum tempo, me casei e fui morar no interior, em Boituva.

Mais para atender a diferentes convites do que por opção, comecei a dar aulas de Química, primeiro no curso técnico, depois em escolas da rede pública de ensino. Com o tempo e a experiência, também fui dar aulas em escolas particulares na região de Sorocaba, sempre no ensino médio, o então segundo grau.

Aos poucos, a docência passou a ser o meu principal objetivo profissional e, em especial, a docência direcionada aos jovens. É um momento de transformações as mais variadas, tanto físicas quanto emocionais e que coincide com momentos de importantes decisões, que acabarão por influenciar toda a vida desses jovens. É também um momento de frustrações e de contato com realidade, que mostra que as escolhas nem sempre são possíveis, especialmente para aqueles a quem a condição econômica empurra para longe de seus sonhos.

Ao lidar com esta gama de encontros e desencontros que são específicos do Ensino Médio, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos em outros aspectos que não os puramente técnicos, concernente ao conteúdo de Química. Me vi levantando questões no campo da psicologia, da sociologia, da antropologia, enfim questões pedagógicas, que minha formação anterior não contemplava.

Foi então que me decidi pelo curso de Pedagogia.

E ao tomar contato com as questões relativas ao currículo e suas implicações na prática pedagógica, no conhecimento transmitido e nos alunos em formação, achei que era neste campo que deveria aprofundar meus estudos.

O Ensino Médio foi reformado em 1998, conforme determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96. O eixo da reforma foi uma reestruturação curricular, através da qual se pretendia alcançar uma educação mais ajustada à sociedade contemporânea.

É justamente esta reforma curricular o recorte escolhido por mim, dentro de toda

reforma educacional dos anos 90 do século XX, e sobre a qual pretendi me debruçar na tentativa de buscar compreender em que medida a nova proposta curricular ajuda nossos jovens a encontrar seu espaço na sociedade atual, uma sociedade cada dia mais tecnológica.

O presente trabalho está atrelado a um Projeto de Pesquisa, que contou com o financiamento da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) para sua realização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou aprofundar as discussões em relação ao Ensino Médio, modalidade de ensino que se situa entre o ensino fundamental e o ensino superior e que, desde 1996, é parte da Educação Básica no Brasil.

Objetivo Geral

Buscar compreender a nova identidade do Ensino Médio, a partir da reforma consubstanciada no Parecer CEB/CNE n. 15, de 25 de junho de 1998, e na Resolução CEB/CNE n. 3, de 26 de junho de 1998, que reformula a organização curricular deste nível de ensino.

Objetivos Específicos:

- ❖ Fazer um levantamento sobre a história do ensino médio no Brasil, a partir de fontes bibliográficas.
- ❖ Descrever as várias configurações do currículo do ensino médio e suas relações com o mundo do trabalho na sociedade tecnológica.
- ❖ Realizar um estudo a respeito dos códigos do currículo atual do ensino médio e das concepções teóricas sobre currículo que embasam a noção de flexibilidade e diversidade.
- ❖ Fazer um levantamento bibliográfico nacional a respeito da atual reforma do ensino médio.

O Ensino Médio no Brasil

Para entender o presente e olhar para o futuro, é necessário primeiro buscar compreender as bases históricas sobre as quais a realidade que percebemos se assenta. Assim é que o **capítulo 1** busca realizar um levantamento bibliográfico sobre o ensino médio desde os tempos coloniais até os nossos dias; em seguida passa a tratar da atual reformulação curricular, realizando uma descrição detalhada da mesma em comparação à organização curricular anterior, a fim de melhor posicionar o leitor frente ao objeto em estudo.

Logo se percebe que são poucos os autores que tratam especificamente da história deste

nível de ensino. Normalmente o que se encontra são levantamentos históricos a respeito da toda educação escolar organizada nos sistemas de ensino e nestes levantamentos encontramos “partes” ou “capítulos” que tratam da educação em nível médio.

Encontramos um número relativamente maior de estudos que tratam da história do ensino profissionalizante e, nestes casos, alguns estudos fazem referência ao secundário não profissionalizante.

Entendemos que isto se deve, em parte, ao entrelaçamento que o ensino em nível médio experimentou ao longo da história entre estas duas modalidades de educação: técnica e propedêutica, tendo sua ênfase em uma ou outra modalidade de acordo com os interesses políticos e sociais de cada época.

Apesar da opção por um tratamento cronológico do estudo da história do ensino médio, nossa preocupação foi sempre a análise dos currículos propostos em cada momento desse histórico e suas relações com a sociedade.

Por entender o currículo como um elemento importante nas relações de poder que envolvem a organização dos saberes e práticas escolares do ensino médio, esse histórico concentrou-se em questões políticas na definição dos currículos para este nível de ensino.

Este objetivo específico nos proporcionou uma visão de como o ensino médio foi construído no Brasil desde os tempos coloniais até os anos 90. Que interesses políticos estiveram envolvidos em sua estruturação e até os embates ideológicos de que foi alvo.

A marcada dualidade que o ensino médio enfrenta, ou seja, um tipo de educação (propedêutica) destinada àqueles que vão seguir para o Ensino Superior e outro tipo de educação (técnica) para os que vão seguir as carreiras profissionais, bem como a falta de uma identidade que lhe dê especificidade, possui suas raízes históricas na dualidade social que caracteriza o país desde os tempos coloniais; esta dualidade segue a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais.

Esta síntese histórica sobre o ensino médio mostra que grande parte dos trabalhos foram realizados com estudos sobre a organização prescritiva dos currículos (normatizações, decretos, leis, ordenadores administrativos das reformas educacionais), acentuando a caracterização desse nível de ensino em relação ao sistema escolar, procurando identificar as funções e a eficácia desse nível em relação ao que estava sendo proposto para ele (CURY, 1998; ROMANELLI, 2000).

Trata-se na maioria das vezes de estudos sobre as políticas educativas.

Em relação à cultura específica desenvolvida nesse nível de ensino, temos nos estudos históricos, especialmente os trabalhos de SCHWARTZMAN(1984) e KUENZER(2000).

Neste capítulo, temos, portanto, a síntese realizada a partir da bibliografia, com fortes marcas dela, inclusive na periodização que estes autores propõem.

Para o entendimento da reforma dos anos 90 e sua conseqüente reestruturação curricular, nos apoiamos nos documentos oficiais que tratam especificamente da mudança curricular.

Estes documentos são:

1) A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2) Parecer CEB nº15, de 01 de junho de 1998 - Assunto : Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

3) Resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

4) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Após a leitura e discussão destes documentos, foi realizado um estudo da nova proposta curricular.

O currículo e seus códigos

Este objetivo específico tem por finalidade o entendimento da atual proposta curricular para o ensino médio através da discussão de seus códigos, o que é realizado no **capítulo 2**. Através dos códigos de um currículo é possível compreender algumas questões de fundamental importância na discussão de qualquer proposta curricular, quais sejam: a) Qual o papel do professor; b) Que tipo de conhecimento está sendo privilegiado; c) Que tipo de aluno se deseja formar.

Antes, porém, de analisar o documento do governo que trata da nova organização curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), tornou-se necessário um aprofundamento teórico a respeito do que entendemos por Currículo e por Códigos do Currículo.

Este aprofundamento baseou-se nos trabalhos de MOREIRA e SILVA(2000), no que diz respeito à teoria do currículo e GIMENO SACRISTÁN(2000) no que tange ao estudo dos códigos do currículo.

Em seguida, realizamos a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, buscando compreender os códigos curriculares que embasam a proposta, segundo o referencial teórico acima citado e buscando responder às perguntas referentes ao tipo de conhecimento privilegiado, tipo de aluno que se pretende formar e o papel do professor nesta nova proposta.

Foi durante esta análise que surgiu a necessidade de aprofundar os estudos em relação a dois outros conceitos que ainda não haviam sido discutidos: o currículo integrado e a noção de competência. Para o aprofundamento do entendimento destes conceitos nos baseamos nos trabalhos de TORRES SANTOMÉ (1998) para o primeiro e de PERRENOUD (1999;2000) para o segundo. Essa discussão foi incorporada e é parte integrante deste capítulo.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – ANEXO

Um dos objetivos desta pesquisa foi fazer um levantamento da bibliografia nacional que enfoca a atual Reforma do Ensino Médio. O resultado deste levantamento se encontra em **anexo** no presente trabalho.

Este levantamento foi realizado a partir da base de dados UNIBIBLI da Unicamp, a qual inclui o acervo das três Bibliotecas das Universidades do Estado de São Paulo: UNICAMP, UNESP e USP.

Começamos pela seleção dos livros diretamente relacionados ao tema.

Em seguida, passamos à pesquisa de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.

Foram descartados os periódicos cuja edição é irregular ou que possuem descontinuidade nos números de exemplares. Essa opção é decorrente do fato de tentarmos acompanhar também a maneira como as revistas especializadas em educação tratam do tema.

Foram selecionados, no total, 44 periódicos. Desses, um número significativo apresenta artigos sobre o assunto. Entretanto, percebemos que tais artigos, na maioria das vezes, são isolados no conjunto de outros temas.

Os periódicos “Educação e Sociedade” (n.70, abril, 2000) e “Cadernos de Pesquisa” (n.109, março/2000), abordam de forma ampla o assunto. Os artigos do primeiro procuram discutir a Reforma do Ensino Médio em sua conexão com o mundo do trabalho, discutindo as novas

propostas frente as exigências de qualificação profissional. Já os artigos que fazem parte do segundo periódico citado, abordam a questão do ponto de vista das políticas educacionais, discutindo seu caráter ideológico e pragmático.

Tendo como ponto de partida a listagem destes periódicos, passamos então a realizar uma varredura em busca dos artigos, a qual precisava ser feita manualmente, periódico a periódico, número a número. Mais uma vez, limitamos nossa busca ao ano de 1996 em diante, por ser este o ano da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e por entendermos que os artigos anteriores a este ano pouco se articulavam à Reforma em questão.

À medida em que a pesquisa avançava e o material ia sendo analisado, uma nova organização dos artigos , que não aquela que seguia a ordem alfabética dos periódicos, tornou-se mais interessante.

Em conversa com a orientadora, decidimos organizar os artigos por sub-temas que se mostravam recorrentes. Esta nova organização, além de tornar mais claras as linhas de problematização que estão sendo seguidas pelos autores que se dedicam ao tema, também facilitaria o acesso a novas pesquisas na área.

Uma dificuldade encontrada pela pesquisadora no momento da sistematização dos artigos se refere ao fato de que nem todos os periódicos seguem o mesmo padrão de referência dos autores e dos artigos. Assim , às vezes foram encontradas referências que traziam o nome completo do autor, em outros casos apenas suas iniciais. Decidimos nos manter fiéis a cada referência e a citamos conforme o faz a fonte em questão.

A análise dos artigos possibilitou a proposição de quatro subtemas:

❖ História do Ensino Médio

Foram agrupados neste subtema os artigos que problematizam as questões referentes ao Ensino Médio nos últimos anos e as discussões a respeito da necessidade de reformá-lo.

❖ Reforma do Ensino Médio

Todos os artigos que problematizavam , discutiam, discorriam ou buscavam compreender a Reforma do Ensino Médio em si, foram agrupados neste subtema.

❖ Identidade do Ensino Médio

Os artigos agrupados neste subtema tratam das discussões a respeito da Identidade do Ensino Médio antes ou depois da Reforma. Discutem suas funções e seus desafios para responder às demandas educativas da sociedade e sua articulação com o mundo do trabalho.

❖ Outros

Como era esperado, alguns artigos não puderam ser agrupados em nenhum dos subtemas propostos. São artigos que tratam de questões de filosofia da educação, estudos estatísticos, comparativos e pesquisas mais específicas. Por isso, criamos uma categoria à parte para alocá-los.

A sistematização destes artigos foi de especial importância para a pesquisa pelo seguinte aspecto:

Existia a idéia, para esta pesquisadora, de que muito pouco se escrevia e se discutia a questão do Ensino Médio em comparação com outros níveis de ensino, especialmente o fundamental. Este fato muito me incomodava, pois, como profissional do ensino médio, sentia-o abandonado ou relegado nas discussões educacionais. Esta idéia foi totalmente desconstruída por esta pesquisa; muito se escreve e se discute sobre o Ensino Médio, porém de uma maneira um pouco difusa e assistemática. As discussões aparecem atreladas a outras discussões, como é o caso neste momento quando se discute a Reforma.

O que entendemos é que faltam, isso sim, discussões sobre a especificidade deste nível de ensino, especialmente no que se refere aos profissionais que nele atuam. Muito pouco se problematiza a questão do professor do Ensino Médio, em sua especificidade profissional; muito pouco se discute quais são as características deste nível de ensino e quais são as necessidades dos alunos e dos professores que dedicam-se muitos anos ao Ensino Médio.

Base Legislativa

Muitos dos textos levantados assentam-se na Legislação e nos Pareceres em vigor. Assim foi importante um levantamento de toda a base legislativa que deu suporte à Reforma. Foram agrupados todos os Documentos, Leis e Pareceres Oficiais a respeito da Reforma do Ensino Médio, bem como alguns endereços eletrônicos de pesquisa para referência. Foram também incluídos alguns Documentos Internacionais que, direta ou indiretamente, guardam relação com o tema.

A procura por essa documentação mostra como o uso de fontes primárias se faz necessário para compreender o tempo presente relativo a essa reforma porque elas acentuam a necessidade de criar condições estruturais para que o atual currículo seja colocado em prática.

Documentos Internacionais

Foram levantados alguns documentos internacionais referentes à atual Reforma do Ensino Médio, os quais estão relacionados neste campo.

A inclusão destes documentos no presente levantamento, deve-se ao crescente papel que organismos internacionais, - especialmente instituições financeiras como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – vêm desempenhando na adoção de políticas sociais e educacionais nos países em desenvolvimento¹.

¹ " O Banco Mundial tem como objetivo principal de sua estratégia de assistência para o Brasil o apoio à educação. Este objetivo de longo prazo é resultado de uma visão, fortemente compartilhada com as autoridades brasileiras, de que a educação é requisito fundamental para assegurar o desenvolvimento a longo prazo, aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda" (www.worldbank.org)

Capítulo 1 – O Ensino Médio no Brasil

1.1 Bases Históricas

O ensino médio no Brasil é historicamente definido como sendo um estágio da educação marcado por contradições. Contradições estas que vão desde a própria identidade deste nível de ensino até aquelas de âmbito social e político.

Por se tratar de um nível de ensino que se encontra entre dois outros níveis já bem consolidados no que diz respeito a funções e características, o fundamental e o superior, o ensino médio no Brasil parece nunca ter encontrado o seu verdadeiro *locus* no universo educacional, sendo transformado, ajustado e modificado conforme os interesses políticos de cada momento histórico e organicamente ao sistema econômico adotado.

Através das fontes bibliográficas consultadas, de um modo geral, pode-se afirmar que, independente do momento histórico analisado, ao ensino médio foram atribuídas três funções básicas - a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante - as quais podem variar em importância conforme as circunstâncias.

Antes de passarmos a uma análise da situação atual do ensino médio, recentemente modificada pela lei nº 9394/96 e pelo decreto nº 2208/97, devemos realizar uma visita aos diferentes momentos históricos vividos por este nível de ensino e que foram responsáveis pela construção de sua identidade.

O ensino médio foi historicamente alvo de sucessivas reformas que procuravam adequá-lo aos interesses políticos e econômicos da época.

BRASIL COLONIA

É neste período histórico que surge a primeira tentativa de sistematização da educação no Brasil, obra dos jesuítas, através da Companhia de Jesus que estabeleceu-se na colônia. Destinada primeiramente à catequese dos índios, apoiada nas idéias da Contra-reforma de recrutar fiéis e servidores a fim de expandir e reforçar os domínios da Igreja Católica, a escola jesuítas foi gradualmente incorporando a função de educar os filhos da elite dominante, uma minoria de donos de terra e senhores de engenho.

Pautada por caráter humanista , não visava senão a formação do "homem culto", letrado, entendido das coisas do espírito. Não havia interesse algum em qualificar para o trabalho, uma vez que as tarefas diretamente relacionadas à produção, ou não exigiam mão-de-obra qualificada ou estavam apoiadas no trabalho escravo.

"(...) As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem , sem utilidade prática visível para a economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.(...)". (Romanelli, 1978)

O acesso à educação elementar, ministrada pelos padres era limitado , estando excluídos as mulheres, os escravos e os foreiros; à educação de nível médio seguiam " os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados." (idem)

Essa estrutura sobreviveu mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759. Mesmo passando por um período de desestruturação, período este em que a reforma pombalina introduziu as aulas régias, a educação acabou ficando nas mãos do clero , cujo contingente havia sido formado pelos Jesuítas e era proveniente da elite ; foram eles os responsáveis pela manutenção da ação pedagógica jesuíta, muito depois de sua expulsão do país.

BRASIL IMPÉRIO

É no início do século XIX que esta estrutura social começa a se tornar um pouco mais complexa. Tendo como base a mineração e o conseqüente mercado interno por ela gerado, começa a se solidificar, na zona urbana, uma camada intermediária, formada por pequenos comerciantes, artesãos e burocratas; é também desta camada intermediária que serão recrutados os intelectuais, aqueles ligados às artes, às letras, ao jornalismo e , principalmente , à política.

Aos poucos, os integrantes desta classe foram tomando consciência da importância da educação enquanto veículo promotor de ascensão social. Ligada que era à camada superior da

sociedade e trazendo a concepção (herança colonial) de que qualquer tipo de trabalho físico era indigno, foi na educação escolarizada que a camada intermediária buscou meios de se aproximar daquela, cujos valores aceitava e consagrava. Assim, apesar do aumento da demanda, o padrão de ensino continuou submetido à lógica colonial: educação para a elite aristocrática rural.

A partir da vinda de D. João para o Brasil, verifica-se um grande impulso no que tange à formação e organização do ensino superior, notadamente para atender às demandas locais, como por exemplo, formação de médicos e advogados, entre outros. Dentre os diferentes cursos superiores, o curso de Direito em particular, acabou por obter a primazia na formação dos quadros superiores do Império.

" (...) , a forma assumida pelo ensino superior, mormente o jurídico, de currículo universalista e humanístico, acabou por influenciar ou mesmo condicionar a estrutura do ensino secundário". (Romanelli, 1978)

O que ocorreu é que a partir do Ato Adicional de 1834, o poder central se reservou o direito de promover e regulamentar a educação de nível superior, uma vez que era a que mais interessava ao Império, e delegou às Províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média.

Segundo Maria de Lourdes Mariotto Haidar este monopólio exercido pelo poder central aliado ao currículo da duas principais escolas de Direito, preferido pela população escolar, acabaram influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária, uma vez que:

" a) o ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão por que seu conteúdo se estruturou em função deste; b) os candidatos aos cursos superiores eram examinados nesses próprios cursos, segundo critérios fixados por estes mesmos." (HAIDAR, 1972)

O ensino secundário era, pois, destinado a candidatos livres e privilegiados, de preferência do sexo masculino², cujo modelo era dado pelo Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837.

“ O Colégio Pedro II inaugura no Brasil um ensino gradual e orgânico, enfatizando o que se poderia chamar de ensino clássico com matizes de ensino científico. Sem oferecer ensino elementar e enfatizando a função propedêutica, para os exames preparatórios de futuros bacharéis e médicos, pouco se podia esperar em termos de acesso mais amplo.” (CURY,1998)

Um acompanhamento das reformas pelas quais esta instituição passou, evidencia o reflexo das modificações dos liceus franceses, que buscavam uma conciliação entre formação técnica e literária (RIBEIRO, 1995) . Fica também evidente o traço de transplante cultural da organização escolar brasileira neste período, transitando entre formação humana com base na literatura clássica e formação humana com base na ciência³.

O Colégio Pedro II torna-se referência para as províncias, à medida em que ganham mais peso e sentem a necessidade de ensino secundário a fim de preencher os quadros da burocracia oficial, passando inclusive a adotarem seu regimento e sua estrutura para fins de equiparação.

Ainda segundo CURY (1998),

“Este segmento do ensino secundário, voltado para a propedêutica de elites cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária hierarquizada, incontestavelmente deixou seqüelas até hoje”.

O sentido elitista e de privilégio da função propedêutica do ensino secundário neste período, possui uma destinação social explícita que associa propedêutica e formação de elite; esta

² Eram excluídos do ensino primário, os escravos, os foreiros e as mulheres por razões diversas e distintas; as crianças eram consideradas como seres incompletos e a sociedade tinha por estrutura um sistema agrário e espalhado. Nestas condições, muito pouco podia-se esperar do ensino primário, o que se reflete no acesso ao ensino secundário. (CURY, 1998)

³ Há inicialmente uma predominância dos estudos literários acentuada na Reforma Antonio Carlos (1841). No regulamento de 1854, há um grande impulso aos estudos científicos, preocupação francesa de inspiração alemã. Em 1862 é feita uma reforma acentuando os estudos literários. Em 1870 voltam os conhecimentos científicos a ter importância. Nas reformas de 1878 e 1881 e no decreto de 1888 estas diferentes tendências se repetem. (RIBEIRO, 1995)

associação, gestada na Colônia e no Império, ganhará sua expressão doutrinária máxima já no período da República⁴.

REPÚBLICA (1889 a 1930)

No fim do período imperial, o aparelho de Estado estava a serviço da camada senhorial , a qual era constituída por duas facções significativas: a ligada à lavoura tradicional (cana, tabaco, algodão) e a ligada à nova lavoura (café) , sendo esta última mais forte em termos políticos.

O crescimento acelerado da camada média e a participação de seus elementos na vida pública através das atividades intelectuais, criam condições de expressão de seus interesses mais amplos como o de participação no aparelho de Estado.

“ As duas últimas décadas do Império são pontilhadas por “questões” – dos escravos, eleitoral, política, religiosa, militar –, que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população no final do século XIX.”
(RIBEIRO, 1995)

Apesar de seu crescimento e descontentamento, a camada média não era politicamente tão forte a ponto de, sozinha, promover a mudança do regime político. As forças se compõem de tal maneira que, sob a liderança de elementos desta camada (principalmente militar), com o apoio significativo da camada dominante do café, (insatisfeita com o regime que ia aos poucos se configurando como um entrave aos seus interesses exportadores) e com a aparente omissão da maioria da população, é proclamada a República.

Nos 30 primeiros anos de República, o Brasil defrontava-se, ainda, com o maior problema em termos de educação que vinha se arrastando desde o Império: a taxa de analfabetismo que alcançava proporções astronômicas. Assim , neste período, a educação vem como salvadora do Brasil, única via capaz de levar o país para o rumo do progresso científico, da industrialização.

⁴ Em seu livro “Poder político e educação de elite”, Elisabeth Xavier (1980) cita alguns discursos inflamados e bem intencionados de alguns representantes do parlamento durante o Império, preocupados com a escolarização do povo brasileiro, e com o desenvolvimento sócio-econômico do país . No entanto, tais propostas fugiam à realidade concreta, porque partiam do modelo importado.

Uma verdadeira avalanche de decretos e leis envolveu o ensino secundário, buscando sua difusão e aperfeiçoamento, mas via de regra, entendendo-o como via de acesso ao ensino superior, aspiração máxima das elites dominantes⁵. Desde de sua concepção teórica, o ensino secundário é alvo de polêmicas em torno de sua especificidade, com alguns defensores do ensino calcado nas humanidades literárias com caráter preparatório para o ensino superior e outros preferindo a ênfase ao estudo das humanidades científicas. (POLI, 1999)

No entanto, seja qual for a inclinação filosófica que o embasasse, as oportunidades de participação democrática nesse tipo de educação nos trinta primeiros anos da República eram mínimas, senão inexistentes.

“ Assim, pelas precárias condições de expansão e pelos padrões que o informam – econômicos-sociais, pedagógicos e político-administrativos – o ensino secundário brasileiro, de 1890 a 1920, dirige-se, de fato aos que pretendem realizar estudos superiores e, daí, alcançar profissões liberais e as carreiras políticas e burocráticas, ou seja, uma posição social de alto prestígio.” (NAGLE, 1976: p.148)

Aos provenientes das classes menos favorecidas, é oferecido o ensino profissionalizante, como meio de “vencer as dificuldades da vida “ou como modo de afastá-los da “vagabundagem”, conforme aponta CURY (1998), ao se referir aos discursos de Nilo Peçanha, ao criar a Escola de Aprendizes Artífices em 1909:

⁵ Já em 1890, Benjamin Constant propõe diretrizes para o ensino secundário, abolindo os exames parcelados e configurando os exames de madureza. " Na continuação, outros marcos legais de destaque são: 1. Código Fernando Lobo (1892-1899), modificando em vários pontos a Reforma Benjamin Constant e redirecionando o currículo à preparação do aluno para o ensino superior; 2. Código Epitácio Pessoa (1901-1911), enfatizando o ensino secundário, priorizando o desenvolvimento intelectual e representando uma mescla entre o liberalismo de Rui Barbosa e o positivismo de Benjamin Constant; 3. Reforma Rivadavia Correa (1911-1915) que, em nome da radicalização das propostas positivistas, que teriam sido desvirtuadas pelo 'estatismo' da Reforma Benjamin Constant, representa um retrocesso em termos de 'responsabilidade pública' com o ensino: determinando a autonomia didática e administrativa dos estabelecimentos educacionais, restringiu a responsabilidade governamental ao subsídio: instituiu os 'exames de admissão' para as escolas secundárias, um os instrumentos de elitização do ensino público de nível médio, vigente por mais de meio século, só tendo sido eliminado em 1971; e criou os exames de capacitação (uma antecipação dos atuais vestibulares) para ingresso no ensino superior; Reforma Carlos Maximiliano (1915-1925), que, após a primavera liberal da Lei Rivadávia Correa, retomou o curso do controle estatal sobre o ensino, passando a ser conhecida como 'lei do aperto'; 5.Reforma Rocha Vaz (tratada nesse trabalho por Reforma João Luiz Alves), a última da Primeira República, tendo como finalidade, na esteira da anterior, reforçar os mecanismos de controle governamental sobre a totalidade do ensino" .(CASTANHO,1987)

“ (...) que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, da escola do vício e do crime”(CURY,1998)

Desse modo, mesmo quando o País viu-se forçado à substituição de importações em função da 1ª Grande Guerra, o dualismo social expressou-se em dualismo escolar, ao oferecer uma “rede” secundária propedêutica e outra “rede” de ofícios e artes. A primeira, para os segmentos privilegiados, a segunda para os “filhos dos outros”. (CURY,1998).

Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 2000)

REPÚBLICA (1930 A 1990)

A grave crise econômica que assolava o mundo no final dos anos 20 e que culminou com a quebra da bolsa de Nova York e a conseqüente desarticulação do mercado internacional, derrubando o preço do nosso principal produto de exportação, o café, carro chefe de nossa economia, trouxe ao Brasil a oportunidade de desenvolver o seu mercado interno. A necessária substituição de produtos importados por nacionais aliada à crescente valorização do potencial de consumo interno, levou à estruturação de um novo modelo de desenvolvimento econômico, baseado no fortalecimento da indústria , em detrimento do modelo agrário-exportador-dependente da fase anterior.

“ A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de nova exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos, (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio

modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.” (ROMANELLI, 2001, p.59)

No entanto, a educação limitava-se a treinar e qualificar recursos humanos de acordo com a demanda produtiva, não tendo a preocupação com desenvolvimento científico próprio, organicamente a um modelo que importava tecnologia sem procurar desenvolvê-la internamente.

Com a expansão capitalista veio também a luta de classes e a educação brasileira desenvolvida nesse período foi fortemente pressionada pela estratificação social. Apesar de ter sido aumentada horizontalmente a oferta, essa estratificação ocorreu por conta dos tipos diferentes de formação escolar oferecidos para cada classe social de acordo com as necessidades próprias do mercado, e pela herança cultural de dependência e submissão ao capital internacional.

“ O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática.” (idem, p.61)

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

As reformas na área educacional feitas por Francisco Campos, primeiro ministro (1930-1932) da educação e da saúde pública do Governo Provisório da Era Vargas (1930-1934), procuravam alterar de maneira decisiva a estrutura escolar anterior nas áreas do ensino secundário, comercial e superior, através dos decretos 19.890 (18/4/1931) e 21.241 (4/4/1932).

Estabelecendo um currículo seriado e unificado, a frequência obrigatória e equiparando todos os colégios oficiais e privados ao Pedro II mediante inspeção federal, a reforma Campos foi bastante extensiva.

A sua exposição de motivos critica o ensino secundário/acadêmico existente como um “curso de passagem” e diz textualmente:

“ Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação de candidatos ao ensino superior [que] acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional [transformando-se] em um simples curso de passagem e um mero sistema de exames destituído de virtudes educativas...” (IN CURY, 1998,p.77)

A reforma dá início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. (KUENZER, 2000)

O ensino secundário mantém seu caráter academicista, propedêutico e elitista , estruturado em uma rede dual de ensino, pois tinha como base de sua proposta transformar o ensino secundário em um curso eminentemente educativo , enquanto que o ensino profissional destinava-se àqueles que não “precisavam” seguir seus estudos ao nível superior, mantendo-o em outra rede de ensino.

Essas reformas tiveram como mérito a organização do ensino secundário, no entanto, sua vinculação político-ideológica com o governo revolucionário de então, que procurava a consolidação do novo regime juntamente com a grande pressão exercida por parte das ordens religiosas, principalmente a católica, compromete as intenções de ampliação qualitativa e quantitativa da demanda educacional. (RIBEIRO,1995); (POLI,1999).

Anísio Teixeira analisa assim esse período :

“A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a ‘classe dos privilegiados’. Nenhum de seus promotores usa a linguagem nem reflete a doutrina dos educadores democráticos” (In POLI, 1999, p.67).

A voz discordante desse sistema dualista e centralizado entre ensino profissionalizante e acadêmico será a do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Para

seus signatários esse dualismo era expressão de um caráter anti-federativo do Estado e anti-democrático da Sociedade.

Nem a Constituição de 1934 nem a de 1937, já no regime ditatorial do Estado Novo, viriam a alterar esse sentido dualista e separado, embora muitas mudanças houvessem sido propostas no interior de cada “rede”⁶. (CURY,1998)

A REFORMA CAPANEMA

Em 27/jul/1940, o decreto 6.029 determina em seu artigo 4, a criação e manutenção de cursos de aperfeiçoamento profissional para as empresas que possuíssem mais de 500 empregados e por conta delas. Esse decreto é oriundo do Ministério do Trabalho e recebe pesadas críticas do ministro Gustavo Capanema que, citando a Constituição de 1937, afirma que o ensino profissional é o primeiro dever do Estado.

“ A partir daí, Capanema argumenta que o Estado deve participar necessariamente do ônus do ensino profissional e, por implicação, de seu controle e supervisão: ‘Não estando o aprendiz vinculado ao empregador, para servi-lo, por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de, finda a aprendizagem, tomar o rumo que quiser, é lógico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessados nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular.’ Não deixa de ser curiosa essa defesa aparentemente anticorporativa do ensino público pelo Ministro da Educação, em um momento em que as idéias corporativas atingiam no país seu prestígio mais alto, concentrando-se exatamente na área das relações de trabalho. Na realidade, o que o Ministro da Educação defende não é a circulação da mão-de-obra, mas que seu controle fique nas mãos de um Estado ordenador e orientado para fins supostamente mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais.” (SCHWARTZMAN,1984.P.236-237)

⁶ De um lado, a formação das “individualidades condutoras”; de outro, a formação de trabalhadores. Essa dualidade expressa-se inclusive na existência de diretorias subordinadas ao MEC, mas quase que independentes entre si.

Em 1942 foi decretada a reforma Capanema, que abrangeu o ensino secundário e técnico-industrial⁷. Assinalando o caráter educativo do ensino secundário de formação da personalidade acompanhada de uma cultura geral, estabeleceu uma uniformidade de currículo e de organização. (RIBEIRO, 1995). Pela primeira vez foi tratada a articulação dos vários ramos de ensino médio, que se diferenciam pela especialização de cada um. Extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao nível superior. Esboçava-se, contudo, uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário com os cursos profissionais, admitida mediante exames de adaptação. Abria-se uma via, portanto, de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes. (KUENZER, 2000). Assim é que os matriculados ou egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado a um campo específico de trabalho tendo de fazer adaptação a um currículo de base humanista clássico.

Segundo KUENZER (2000), esta afirmação pode ser reiterada pela leitura das finalidades do ensino secundário:

- Formação da personalidade integral dos adolescentes;
- Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e humanística;
- Preparação intelectual que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

A reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

⁷ O ensino profissionalizante também vai se organizando, seja através da criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI/decreto-lei nº4.048/42), seja através do decreto-lei nº4.973/43 com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Por essa última unifica-se essa modalidade de ensino em todo o país como ensino secundário paralelo ao propedêutico. A terminalidade do ensino industrial poderia permitir o acesso ao ensino superior, desde que diretamente afim ao respectivo campo.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1961

A necessidade imediata nos anos 50 e 60, era a formação de mão-de-obra especializada de qualidade, o que até então não tinha sido possível.

Diversas correntes educacionais desta época manifestam-se, algumas se colocando simpáticas a uma estreita profissionalização, preparando os educandos exclusivamente para tarefas específicas; outras propondo uma formação geral, que permitisse ao futuro trabalhador ajustar-se ao mercado combinando suas expectativas com as oportunidades oferecidas pelo mercado.(POLI, 1999)

A quebra legal da dualidade só vingaria nos anos 50 através da liderança de Anísio Teixeira⁸. O projeto de Anísio Teixeira diluía a especificidade marcante de cada “rede” para, garantida a equivalência, qualquer modalidade poder dar acesso ao ensino superior.

A lei nº1.076/50 garantiu que todo e qualquer primeiro ciclo do secundário daria acesso ao segundo ciclo, desde que fossem completadas as disciplinas faltantes. E a lei nº1.821/53 passa a garantir o acesso ao vestibular, com o pressuposto de equivalência.(CURY, 1998) Mas permanecia a ressalva da realização de exames específicos ao lado dos exames gerais de ingresso.

Apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61) , se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau).

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, acabaram por viabilizar o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, não só os de cunho geral. (KUENZER, 2000)

A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que

⁸ Anísio Teixeira faz uma análise sobre a falta de prática democrática da população brasileira, devido ao autoritarismo político que sempre marcou a história brasileira: “ A república veio nos acordar da letargia. Iniciamos, então uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização... Tal pregação não chegava, porém sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo, dependente e submetido havia de subsistir e de permitir a ‘ordem e progresso’, mediante a educação de uma minoria esclarecida.” (TEIXEIRA, 1957,p.96)

passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (CURY,1998;KUENZER,2000).

A LEI nº 5692/71

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar, a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade de habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau.

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

- A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60 (CURY,1998;KUENZER,2000).

- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista.

- A preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas de desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o ingresso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escla, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 2000).

Dáí se compreender não só a generalização da habilitação profissional no 2º grau, mas também a sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo produtivo.⁹

CURY (1998) analisa da seguinte forma este período:

⁹ O Parecer 45/72 fixa, em uma primeira listagem, 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar) perfazendo 130 possíveis cursos, sendo a maior parte voltada para ocupações do setor secundário, mostrando a concordância entre a proposta pedagógica e o modelo de desenvolvimento pretendido. (KUENZER,2000).

“ Ao ignorar os condicionantes do processo produtivo e ao ignorar a própria estratificação social e sua segmentação de classe, a lei nem atendeu à sua letra, antes favorecendo mesmo seu mascaramento, e nem foi um dique à demanda do ensino superior de vez que o setor privado desse nível conheceu uma expansão jamais vista. Além disso, a lei pecava na base, por exigir, cartorialmente, o que o sistema não tinha: uma geração de docentes competentes para as novas funções e uma infra-estrutura capaz de propiciar a necessária experimentação e aplicabilidade exigidas por um ensino dessa natureza.”(p.79)

Criticada, reinterpretada por vários pareceres famosos como o 45/72 e o 76/75, mascarada, descumprida e com caminhos diferenciados de profissionalização, a lei nº 5.692/71 é modificada sob a lei nº 7.044/82. Essa última transformou **qualificação** para o trabalho em **preparação** para o trabalho, e como decorrência, transformou a compulsoriedade da profissionalização em uma escolha “a critério do estabelecimento de ensino”.(CURY,1998)

A Constituição Federal de 1988 é uma realidade importante, não só por ter modificado a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio, mas sobretudo por ter sido promulgada dentro de Estado de Direito e ter reafirmado a correlação entre educação e democracia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, reafirma os pressupostos da Lei 7044/82 e estabelece em nível de 2º grau, agora substituído por ensino médio, a educação de conotação mais geral, propedêutica, com finalidades de “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos” e a educação profissionalizante de base tecnológica e politécnica, com nomes de Educação Normal e Educação Técnica, além da Educação Profissional, destinada a todos os cidadãos, ministradas em articulação com o ensino regular, quando for o caso, ou no ambiente de trabalho.

Uma análise mais profunda da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere ao ensino médio será realizada posteriormente.

Este levantamento histórico a respeito do ensino médio mostra como este nível de ensino nunca teve, no Brasil, uma identidade. Oscilando entre humanista e técnico e marcado pela dualidade de funções (preparação para o trabalho ou formação geral e preparação para o nível

superior) , o ensino médio é hoje um nó social, devido ao seu caráter dual e elitista, ao mesmo tempo em que aumenta a demanda por ele.

A reforma vem na tentativa de suprir esta demanda e desfazer este nó. No entanto, e como vimos, este nível de ensino possui características que lhe são próprias e são fruto desta história de contradições e elitismo. Conhecendo essa história, podemos entender como ensino médio chegou aos nossos dias sem o reconhecimento auferido ao ensino fundamental e superior, seja por parte da sociedade ou por parte daqueles profissionais que a ele se dedicam.

1.2 A reforma dos anos 90

1.2.1 Bases Legais

A Reforma do Ensino Médio/Técnico iniciou-se, formalmente, com aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a LDB é a lei máxima da educação e nela se define todo o seu ordenamento geral.

A diferença em relação a leis anteriores é que a partir de agora a educação de nível médio passa a ser parte da educação básica, ou seja, faz parte da formação que todo indivíduo precisa ter para o exercício da cidadania.

Assim é que, na Lei acima citada encontramos disposto o seguinte:

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II- educação superior.

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

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:

Art. 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. 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.

Art.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;

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 ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Esta mesma lei 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 nº9.131, 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.” (Parecer CEB nº15/98, p.4)

Assim, é atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) deliberar a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecidas pela resolução CEB nº3 de 26 de junho de 1998, o que foi feito a partir do Parecer CEB nº 15/98 aprovado em 01/06/98 e redigido pela Conselheira Guiomar Namó de Mello. Foram também propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) pela Secretária de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

São estes três documentos, além é claro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394-96, que serão analisados em maior profundidade, uma vez que é o conjunto destes documentos que institui a mudança curricular para o Ensino Médio, a qual é o objeto de estudo desta pesquisa.

1.2.2 A Nova Proposta Curricular

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação explicita que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter características de terminalidade, pois passa a ser a etapa final de uma educação de caráter geral, que deve assegurar a todos os cidadãos a

“(...) oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam ‘continuar aprendendo’(...)” (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – SEMTEC. p.9)

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5.659/7, cujo 2º grau se caracterizava por

uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na maioria das escolas brasileiras as grades curriculares do Ensino Médio não profissionalizante são formadas por componentes curriculares estabelecidos pela Lei nº 5692/71 e pela legislação complementar. O núcleo comum é formado pelas disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia. Na parte diversificada inclui-se a preparação geral para o trabalho, que pode ser apresentada como disciplina ou integrada com todas as matérias do núcleo comum. (DOMINGUES, TOSCHI e OLIVEIRA, 2000)

Assim era que o aluno poderia cursar o ensino médio e o profissionalizante de maneira concomitante, bastando cumprir a carga horária restante ao curso em questão, o que se dava em geral, no período de um ano após o término do ensino médio. Ao final de quatro anos, o aluno concluía o ensino médio profissionalizante.

Com a Reforma dos anos 90 isso não é mais possível, uma vez que a lei define o ensino médio como etapa final da educação básica e o separa do ensino técnico profissionalizante. Para cursar o ensino técnico o aluno é obrigado a cursar também o ensino médio, o que pode se dar de maneira concomitante desde que em horários distintos, pois são cursos distintos que possuem certificação distintas. O ensino técnico é um complemento da educação regular e não mais parte dela. Estudos estritamente profissionalizantes, independente de serem feitos na mesma ou em outra instituição, concomitante ou posteriormente ao Ensino Médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às previstas pela LDB como mínimas.

O objetivo é de proporcionar ao jovem uma formação geral e uma preparação básica para o trabalho.

É no contexto da Educação Básica que a LDB determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “ *com 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*” (Art. 26)

O currículo do ensino médio fica, pois, dividido em :

- a) base nacional comum
- b) parte diversificada

1.2.3 A Base Nacional Comum¹⁰

As DCNEM estabelecem que a base nacional comum dos currículos do ensino médio deve preencher 75%(setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2400 horas estabelecido pela LDB como carga horária para o ensino médio e deve ser organizada em **áreas do conhecimento**¹¹ a saber:

1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
3. Ciências Humanas e suas Tecnologias

“ A organização do conhecimento escolar em três áreas tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.” (PCNEM, p. 20)

Ainda segundo este mesmo documento, a estruturação do conhecimento em áreas se justifica por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes sócio-culturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo numa sociedade tecnológica.

O documento afirma que esta organização não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos específicos, mas que estes devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas.

De forma ambígua, dentro de cada área do conhecimento, os PCNEM propõe o que o documento chama de “disciplinas potenciais”, as quais não são obrigatórias ou mesmo recomendadas. Obrigatório seriam os “conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados na forma da lei e pelas DCNEM” (PCNEM, p.19).

¹⁰ Vale destacar que a divisão da proposta curricular em duas partes, base nacional comum e parte diversificada, não é algo novo. Já esteve presente nas leis de 1960 e 1970. Na atual reforma, todavia, a parte diversificada não tem a intenção de terminalidade profissional.(DOMINGUES,TOSCHI e OLIVEIRA,2000)

¹¹ Nem as DCNEM nem os PCNEM explicitam o conceito de “áreas do conhecimento”.

Cada estabelecimento escolar, através de suas respectivas 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 às necessidades da clientela da região.

1.2.3.1 Os saberes das áreas curriculares

Os documentos DCNEM e PCNEM trazem uma orientação a respeito das competências e habilidades cuja constituição deve ser objetivo de cada uma das áreas de conhecimento.

Na área LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão necessários para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, da formação da identidade e o exercício da cidadania. Devem ser contemplados nesta área o conhecimento imprescindível da Língua Portuguesa, bem como de outras formas de expressão; no entanto, o agrupamento das linguagens visa não só estabelecer correspondência entre as diversas formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável - como evidenciar a importância de todas as linguagens como constituintes dos conhecimentos e identidades dos alunos. A utilização dos códigos não deve se limitar ao domínio técnico, mas principalmente à “competência de desempenho”, ao saber fazer uso da linguagem em diferentes contextos, considerando inclusive os interlocutores.

Na área CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA , agrupou-se os conhecimentos da Biologia, da Química e da Física com o objetivo de contribuir para a compreensão do **significado** da ciência e da tecnologia na vida humana e social, buscando a utilização destes conhecimentos na geração de um protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais que compõem o cotidiano. Os documentos de referência insistem para a importância de se considerar as ciências, assim como as tecnologias, como construções humanas situadas historicamente e que os objetos de estudo por elas construídos e os discursos por elas

elaborados não se confundem com o mundo físico e natural, embora este seja referido nestes discursos. Busca-se a ruptura de consensos e pressupostos metodológicos e a construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados. A Matemática foi incluída nesta área por sua afinidade com as ciências da natureza, na medida em que deve ser entendida como uma linguagem que busca dar conta de aspectos do real e por ser um instrumento formal de expressão e comunicação para diversas ciências.

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento dos campos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito , entre outros, em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e situações novas. Para seguir a letra da lei, estão incluídas nesta área a Filosofia e a Sociologia, *necessárias ao exercício da cidadania* (DCNEM,p.48). O objetivo da área é desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente, num processo contínuo e dotado de historicidade.

As tecnologias

A inclusão das tecnologias nas áreas do conhecimento é uma inovação curricular. Portanto, o entendimento do que seriam estas tecnologias torna-se mister.

Um dos pontos de apoio do governo ao justificar a Reforma do Ensino Médio é de que o ensino deveria deixar de ser “técnico” para se tornar “tecnológico”. Isso se daria através da separação do Ensino Técnico profissionalizante e do Ensino Médio, passando este a ser obrigatório mesmo àqueles que se dirijam àquele.

Segundo os documentos oficiais, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

Compreender a tecnologia não se trata apenas de apreciá-la ou dar significado ao seu uso, mas conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas. Trata-se da compreensão da tecnologia como processo e produto da ação humana, uma vez que o entendimento do mundo e da sociedade requer o entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural.

Enquanto que no Ensino Fundamental a tecnologia deve ser entendida mais como “alfabetização científico-tecnológica”, vinculada à familiarização com o manuseio e com a

nomenclatura das tecnologias, no Ensino Médio, ela aparece como agente contextualizador das diversas áreas do conhecimento com o mundo do trabalho, através do entendimento das tecnologias enquanto produto e processo de cada uma destas áreas. Deve-se buscar ultrapassar o ensino da tecnologia para o ensino sobre a tecnologia, identificando em cada área os elementos tecnológicos que lhe são constituintes e transformando-os em conteúdos vivos.

1.2.4 A Parte Diversificada

Deve ocupar, no máximo, 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 horas estabelecidos por lei para a duração do Ensino Médio.

Cabe à parte diversificada do currículo estabelecer a identidade de cada estabelecimento escolar, isto é, de acordo com as características regionais, locais, e da vida de seus alunos. Esta parte diversificada deve ser organicamente integrada à base nacional comum por *contextualização*¹², assumindo que todo conhecimento envolve uma relação sujeito-objeto.

É sem dúvida na parte diversificada do currículo que a autonomia dos sistemas educacionais e das unidades escolares se faz mais presente. Desde a proposta pedagógica até a organização dos conteúdos e até mesmo os locais de seu desenvolvimento poderão e deverão ser definidos pelos agentes envolvidos: escola e comunidade.

O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas (a base nacional comum), por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, etc., de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas.

É no âmbito da parte diversificada que a reforma pretende dar um novo significado ao Ensino Médio. Seria o momento de maior autonomia das instituições escolares, que apoiadas nas demandas e especificidades de cada comunidade, desenvolveria os meios - através de seus respectivos projetos pedagógicos - de suprir tais demandas.

No entanto, esta parte diversificada deve fugir da idéia de preparação para trabalho. Não deve ser entendida como demanda da comunidade a instrumentalização para funções técnicas, uma vez que este tipo de formação ficaria sob a responsabilidade do Ensino Técnico. Deve-se buscar junto à comunidade aquilo que lhe dá identidade, o que lhe é específico, e a partir daí criar situações de aprendizagem que dêem suporte à base nacional comum.

¹² Os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização presentes no documento, merecerão um tratamento à parte em outro capítulo.

Os documentos deixam claro, no entanto, que não existe nenhuma vinculação entre parte diversificada e preparação básica para o trabalho e nem entre base nacional comum e formação geral. Tudo deve acontecer de maneira integrada e interdisciplinar seguindo o espírito da lei (LDB). Ou seja, apesar dos documentos fazerem esta divisão, espera-se que os projetos pedagógicos das escolas não o façam.

Entendida nestes termos, a parte diversificada será a responsável pela identidade de cada estabelecimento escolar.

Capítulo 2 - O Currículo e seus Códigos

Ao iniciar as discussões a respeito da Reforma do Ensino Médio dos anos 90 do século XX, vimos a necessidade de um breve delineamento a respeito de algumas questões que a cercam.

O recorte escolhido por nós dentro do tema da Reforma foi a nova organização curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim o fizemos por entender que é no âmbito do currículo e de seus códigos que a Reforma se efetiva (ou não) na prática.

Torna-se assim necessária a discussão de algumas questões a respeito do que entendemos por currículo, por códigos do currículo e da relação destes com algumas esferas da sociedade.

As discussões que se seguem servirão de base para a compreensão da atual Reforma do Ensino Médio.

2.1 O Currículo

O currículo é entendido , para fins desta pesquisa, dentro de uma perspectiva crítica, ou seja, as formas de organização do conhecimento escolar devem ser entendidas em suas relações com questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

O currículo não se restringe a seus aspectos técnicos , relativos a procedimentos, técnicas e métodos. Ele é considerado um artefato social e cultural e como tal, não pode ser entendido como um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

“ O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. ” (MOREIRA e SILVA ,2000, p.8)

Desde a Nova Sociologia da Educação¹³, que pode ser considerada de fato a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, e do posterior desenvolvimento da Sociologia do Currículo, o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica (idem, p.20).

O conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais está implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade.

Em “ Currículo, Cultura e Sociedade”, MOREIRA e SILVA (2000), fazem um mapeamento a respeito das questões e temas que continuam centrais na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo e o organizam em torno de três eixos: ideologia, cultura e poder.

Currículo e ideologia

É difícil resumir as inúmeras interpretações ligadas ao conceito de ideologia, dado o grande número de autores e de correntes epistemológicas que vem buscando refinar as discussões a este respeito.

No entanto, na literatura educacional recente, é clara a noção de que ideologia está vinculada a poder e interesse (p.23). Esta compreensão afasta a noção de que ideologia esteja ligada a consciência falsa e não-ideologia a consciência verdadeira, compreensão esta que levava à formulação do conceito como uma questão epistemológica centrada na dicotomia verdadeiro/falso, despindo-o de todas as suas conotações políticas.

Por outro lado, mais importante que saber se as idéias envolvidas são verdadeiras ou falsas, é compreender que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam e legitimam.

“ A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. (p.23)

¹³ O grande marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Michel Young, *knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971).

Ligar o conceito de ideologia a relações de poder e a questões de interesse, significa também entendê-la ,pois, como um campo contestado, onde forças contraditórias se enfrentam a todo momento. Ela perde sua cristalinidade, sua homogeneidade e coerência para se tornar uma construção feita de fragmentos, de materiais de diferentes naturezas , de diferentes espécies de conhecimento.

Também o entendimento de seus mecanismos de transmissão passam a ser entendidos como mais sutis. No campo educacional, por exemplo, ela deixa de pertencer predominantemente ao campo das idéias e de ser transmitida unicamente pelos livros didáticos e pelas aulas dos professores. Ao, contrário, ela está também envolvida em práticas materiais. “ Ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem”. (p.25)

Ainda há muito a ser compreendido a e aprendido sobre as formas pelas quais o conhecimento sob a forma de currículo escolar atua na produção de identidades individuais e sociais. Seja como for, a ideologia está no centro deste processo.

Currículo e ideologia estão, pois, imbricados neste debate.

Currículo e cultura

Currículo e cultura são inseparáveis já na teoria educacional tradicional. A educação e em particular o currículo é, nesta visão, a forma institucionalizada de transmissão da cultura de uma sociedade.

A teoria crítica também vê a educação e o currículo profundamente envolvidos com o processo cultural. No entanto, este envolvimento é, fundamentalmente, político. O currículo e a educação estão envolvidos em uma política cultural e são, portanto, campos de produção ativa de cultura (p.26).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), a discussão a respeito da relação entre currículo e cultura começa a ganhar espaço com a Nova Sociologia da Educação, através principalmente dos trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Para estes autores, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural.

SILVA (1999) afirma a respeito das idéias de Bourdieu e Passeron:

“ É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural.” (p.34)

No entanto, em Bordieu e Passeron,(apud SILVA, 1999) a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas , ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. Como o currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele se expressa, ele é transmitido, segundo os códigos desta cultura. Aqueles que tiveram acesso a este código desde sempre (caso daqueles oriundos da classe dominante) , possuem os mecanismos simbólicos necessários para compreendê-los de forma natural. No entanto, aqueles que tiveram acesso a um código cultural diferente não conseguem se compreender o código dominante, que lhes parece estranho e alheio. “ O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional” (idem, p. 35). As crianças das classes dominadas fracassam e ficam pelo caminho.

SILVA (1999), ainda atenta para o fato de que não se trata de definir a cultura dominante como boa ou má e nem que a cultura dominada é desejável ao invés da cultura dominante. O que esta discussão vem acrescentar é que a escola e, principalmente, o currículo devem às crianças e aos jovens das classes dominadas, a possibilidade de apropriação dos códigos da cultura dominante , restrito aos oriundos da classe dominante.

Como vimos a relação entre cultura e currículo é , fundamentalmente, uma questão política.

Currículo e poder

Segundo MOREIRA e SILVA (2000) , o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros.

Entender o currículo como implicado em relações de poder é , segundo os autores, o que dá à teorização educacional crítica, seu caráter fundamentalmente político.

O conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor.

“ Por um lado, o currículo enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto ‘oficial’ , como representação dos interesses do poder, constitui identidades oficiais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados”.(MOREIRA e SILVA, 2000, p.29)

Este reconhecimento acerca das relações de poder que perpassam o currículo, não significa a identificação destas relações. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma cristalina que esta discussão é tão importante.

As forças que agem para prolongar as relações de poder existentes estão atuando tanto no poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado, quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula.

Identificá-las e analisá-las é um esforço contínuo da teorização curricular crítica.

“ Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre” (IDEM, p.30)

2.2 Os códigos do currículo

Segundo GIMENO SACRISTÁN(2000):

“ Entendemos por código qualquer elemento ou idéia que intervêm na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores. Os códigos provêm de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios psicológicos ou pedagógicos, de princípios organizativos e outros mais.” (pg. 76)

A cultura distribuída pela escola, através do currículo, se apresenta de uma determinada *forma* , a qual é considerada a mais apropriada para o nível de ensino à qual se propõe. É justamente esta *forma* planejada de organização que dá corpo ao currículo, que o faz ser de uma maneira e não de outra, o que acaba por afetar de maneira decisiva professores e alunos , *modelando* a prática.

Quando nos propomos a compreender e explicar o currículo, é necessário que esta compreensão se estenda a seus componentes essenciais, quais sejam os conteúdos, os *códigos* e as práticas. Para GIMENO SACRISTÁN(2000) são os “códigos que dão forma “pedagógica” aos conteúdos(...)”. (pg.75)

Estes códigos, estes formatos, acabam por influenciar sobremaneira o trabalho docente , uma vez que são justamente eles – os professores - os mais diretamente afetados pelos códigos através do quais o currículo foi formulado. Isto se dá “ porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor, que tem de distribuí-lo”. (idem, pg.75). Daí a importância do estudo e do entendimento dos códigos do currículo.

Como lembra GIMENO SACRISTÁN,(2000) “(...) . O projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum.” Este projeto cultural tem um formato, que não é inócuo pois modifica a prática.

É este formato do currículo proposto para o Ensino Médio através das “Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio” consubstanciada no Parecer CEB nº15/98, que nos propomos a descrever.

Entendemos que através desta compreensão poderemos responder alguns questionamentos que nos parecem fundamentais na compreensão de qualquer proposta curricular:

Qual o papel do professor neste nível de ensino? Que tipo de conhecimento está sendo privilegiado? Qual o perfil do aluno que se pretende formar?

O código da especialização do currículo

O formato curricular, ou seja, a forma sob a qual se organizam os diversos elementos que compõem o currículo, é parte integrante da mensagem que ele transmite, com sérias reflexões sobre a prática.

GIMENO SACRISTÁN(2000) considera a forma de organização dos conteúdos como parte constitutiva do próprio currículo e um de seus códigos mais decisivos. Segundo este autor, “uma das contribuições mais incisivas sobre o código da especialização do currículo foi a de Basil Bernstein.” (pg. 76).

Bernstein se preocupou com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo; como os diferentes conteúdos que o formam se relacionam e que tipos de barreiras e fronteiras se estabelecem entre eles.

“ Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.” (SILVA, 1999)

Bernstein chama *classificação* ao grau de isolamento entre as disciplinas. Assim um currículo é mais ou menos *classificado* conforme o maior ou menor grau de isolamento das disciplinas que o compõe. No entanto, este autor insiste em que não se pode separar questões de currículo de questões de pedagogia e avaliação; se existem formas tidas como válidas de organização do conhecimento, o mesmo se dá com as formas tidas como válidas de transmissão e

avaliação deste conhecimento. Bernstein chamou de *enquadramento* ao grau de controle por parte do professor sobre o processo de transmissão do conhecimento.¹⁴ (idem)

O código organizativo

Este código está relacionado com a organização do currículo em função das características do sistema escolar. Trata-se, em geral, de opções que correspondem à regulação administrativa do currículo ou à disposições tomadas nas escolas.

“ Trata-se de um código formal do currículo que repercute na criação de materiais, na forma de planejar o ensino, na sequência temporal, na possível programação linear ou cíclica de conteúdos e experiências de aprendizagem, nas opções metodológicas e na forma em que o professorado estrutura sua própria profissionalidade.” (GIMENO SACRISTÁN,2000, p. 81)

GIMENO SACRISTÁN(2000) coloca alguns exemplos de como este código influencia a prática pedagógica. Ao se optar por conteúdos mínimos específicos para cada um dos cursos da escolaridade, opta-se implicitamente por uma sequência linear no plano curricular; esta organização por níveis anuais, sobretudo quando é sancionada pela avaliação, deve atribuir conteúdos, objetivos, habilidades , a cada um desses períodos, compartimentando tempos de aprendizagem e delimitando a especialização do professor.

Por sua vez, a opção por ciclos como unidade de organização dos conteúdos proporciona ao professor uma maior margem de flexibilidade para organizar, planejar e avaliar sua prática. O ciclo proporciona ao professor maior oportunidade de se confrontar com períodos evolutivos e educativos mais amplos para notar amplas transformações.(P.82)

Assim é que o código organizativo do currículo, incide na experiência de aprendizagem dos alunos e na forma do professor exercer a atividade profissional.

¹⁴ Bernstein faz uma importante distinção entre controle e poder. Segundo ele, o poder está ligado à classificação, enquanto o controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão. (SILVA,1999)

O código da Separação de Funções

A organização dos sistemas educativos e do currículo leva, muitas vezes, à divisão de funções entre os professores e entre estes e outros profissionais. Esta divisão de funções implica na perda de unidade no trabalho docente, bem como no desaparecimento de determinadas competências profissionais acompanhadas dos conhecimentos inerentes ao desempenho destas funções.

“ Quando um professor não exerce determinada competência prática, desaparece dele a necessidade dos esquemas de racionalização, as análises e as propostas inerentes a esses esquemas práticos. Aos esquemas práticos desaparecidos ou não-exercidos corresponde a carência de esquemas teóricos homólogos racionalizadores de tais práticas. Este é o caso do crescente distanciamento dos professores da função do plano do currículo.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.82)

Como já discutimos anteriormente, os professores são os primeiros a receber os currículos decididos desde fora e elaborados através dos materiais didáticos; são receptores da prefiguração da experiência profissional que está nessas elaborações exteriores. Segundo GIMENO SACRISTÁN(2000), elas transmitem mensagens explícitas e ocultas sobre a seleção de conteúdo, formas de organizá-lo, de apresentá-los aos alunos, elaborá-los através de meios diversos, relacioná-los com outros conteúdos, etc. (idem).

Esta separação entre plano e prática, entre quem elabora um plano curricular e quem o executa, implica tirar dos professores as habilidades relacionadas com as operações de organizar os componentes curriculares, “deixando-lhes o papel de executores de uma prática que eles não organizam” (idem).

A própria especialização do currículo, com a consequente especialização dos professores, cria um código de comportamento por parte destes que os induz a parcializar suas funções educativas. Há uma crescente separação de funções educativas frente ao mesmo aluno, legitimada por códigos organizativos do currículo e do funcionamento das escolas.

Os códigos metodológicos

Para GIMENO SACRISTÁN(2000) este é o código mais evidente em qualquer expressão do currículo. O currículo é algo elaborado sob determinados códigos pedagógicos.

O currículo deve ser um projeto educativo, ou seja, “uma seleção cultural moldada e organizada de acordo com idéias, princípios e finalidades pedagógicas” (p.83) . A estrutura pedagógica do currículo é o que o torna um projeto educativo.

“ Chamamos códigos metodológicos à projeção que têm na elaboração do currículo determinados princípios e idéias sobre a educação, o desenvolvimento, a aprendizagem e os métodos de ensino.” (p.84)

O currículo é o campo de comunicação entre princípios pedagógicos e práticos. Descobrir quais caminhos tornam esta comunicação mais fácil, é, segundo GIMENO SACRISTÁN(2000), um dos desafios teóricos e práticos mais relevantes para a investigação curricular.

Nas propostas objetivas de currículo que a administração educativa faz, é fácil determinar os códigos pedagógicos: quando esta regula o currículo, expressa em muitas ocasiões , opções pedagógicas nas suas orientações gerais.

GIMENO SACRISTÁN(2000) chama ainda a atenção para o fato de que os códigos pedagógicos podem estimular a renovação do ensino ou estabilizá-lo em estilos obsoletos. Como se ligam diretamente aos materiais pedagógicos a serem utilizados, não é raro um conteúdo inovador ser “traído” por um código metodológico regressivo (p.85).

O estudo e entendimento dos códigos do currículo nos dá subsídio para discussões amplas a respeito da reforma curricular proposta para o ensino médio.

Este embasamento teórico nos permitirá , quando da análise do documento que propõe a nova organização curricular para este nível de ensino, próximo passo da presente pesquisa, buscar compreender quais são os códigos sobre os quais a nova proposta se assenta, bem como suas implicações nas práticas docentes e nas experiências de aprendizagem dos alunos.

2.3 Os Códigos da atual proposta curricular

Um dos objetivos desta pesquisa, conforme explicitado anteriormente, é o de realizar um estudo a respeito dos códigos da atual proposta curricular. A reformulação curricular é o eixo sobre o qual está apoiada toda a Reforma do Ensino Médio.

Tendo por base a teoria discutida anteriormente e por objeto de análise a Resolução CEB nº3 de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Parecer CEB nº15/98 de 01/06/98 que a integra, busca-se explicitar que códigos curriculares estão presentes na nova proposta.

O Código da Especialização do Currículo

Ocorreu uma mudança importante no código de especialização do currículo. Os componentes curriculares, antes apresentados em disciplinas separadas, estão agora agrupados em áreas. O que aconteceu é que passamos de um currículo do tipo *mosaico* ou de *componentes justapostos* para um currículo do tipo *integrado*. Ou ainda que passamos de um currículo fortemente *classificado* para um currículo fracamente *classificado*.

O modelo disciplinar não foi totalmente descartado. Existem o que a proposta chama de “disciplinas potenciais”, as quais se integram formando as respectivas áreas. Os conteúdos específicos de cada disciplina estão presentes, mas a proposta é que se apresentem de forma contextualizada e interdisciplinar.

Estas disciplinas não são obrigatórias, podendo ser modificadas, ampliadas, reestruturadas, de acordo com a proposta pedagógica de cada estabelecimento escolar; aliás, espera-se que através da escolha e da organização destas disciplinas (especialmente no que diz respeito à parte diversificada do currículo), cada estabelecimento escolar “construa” uma identidade que lhe seja própria, baseada nas necessidades e demandas de cada região, de cada comunidade. No entanto, devido ao *peso* que tais parâmetros e diretrizes sempre possuem frente aos sistemas de ensino e em especial frente a mudanças de tal magnitude, corre-se o risco de tais “disciplinas potenciais” pouco se diferenciar de suas antecessoras, as disciplinas de caráter conteudista.

A proposta ressalta ainda que as disciplinas potenciais não são obrigatórias ou mesmo recomendadas; o que é obrigatório são os saberes e competências que lhe são inerentes.

No entanto, ao explicitar as formas de avaliação do Ensino Médio (SAEB, ENEM), a compreensão da suposta liberdade de escolha curricular fica bastante prejudicada.

O Código da Separação de Funções

Este código continua presente nesta proposta curricular, como nas anteriores. Apesar da proposta explicitar que boa parte da organização curricular será construída nos estabelecimentos escolares, principalmente no que diz respeito à parte diversificada do currículo, isto não deixa de ser por si só, uma separação de funções; a proposta já traz *à priori* a marca deste código.

Todo o processo de trabalho descrito nos documentos(PCNEM-p.8) deixa claro que desde o início foi criada uma “equipe técnica coordenadora do projeto da reforma”. Esta equipe era responsável em manter aberto o diálogo entre “professores universitários com reconhecida experiência na área de ensino e pesquisa para atuar como consultores especialistas” e a Secretaria de Educação Média e Tecnologia (p.8).

Após sucessivas reuniões e depois de “ouvir” estes especialistas, a equipe se reuniu para elaborar a nova proposta.

À equipe pedagógica da escola cabe definir as características da comunidade local, seus anseios e demandas para, baseada nestas informações, definir a identidade da escola, buscando uma proposta curricular adequada. Fica “nas costas” desta equipe a responsabilidade de transformar o arbítrio de um modelo pronto em algo que tenha significado para seus alunos.

Ao definir quem define o quê e em que bases, a proposta curricular reforça seu caráter prescritivo. Apesar das DCNEM serem obrigatórias por lei, o documento coloca a organização curricular apresentada no âmbito do currículo **proposto** por mais contraditório que possa parecer. A proposta pedagógica da escola seria a responsável pelo currículo em **ação** e os trabalho do professor em sala de aula seria o currículo **ensinado**. (DCNEM, p 46)

Os Códigos Metodológicos

As opções pedagógicas constantes tanto nas DCNEM quanto nos PCNEM são, talvez, o código mais explícito e detalhado de toda a nova proposta curricular.

A concepção de educação e de escola para Ensino Médio traz implícita a idéia de que este se destina ao prosseguimento dos estudos. Ele deve assegurar uma sólida formação geral e preparação básica para o trabalho. Qualquer trabalho e não um trabalho específico, que seria o âmbito da formação profissionalizante. O Ensino Médio deve fornecer a base para garantir a continuação dos estudos e propiciar os meios para que o jovem possa exercer a cidadania.

Os documentos se apóiam nas premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Os trabalhos de J. Piaget e L.S. Vigotsky são reiteradamente citados.

A **interdisciplinaridade** e a **contextualização** são propostos como os princípios pedagógicos estruturadores do currículo. Isto quer dizer que a base nacional comum e parte diversificada comporão um todo orgânico ao se estruturarem segundo estes dois princípios.

Em linhas gerais, tais conceitos são entendidos, segundo os documentos supra citados, da seguinte forma:

Interdisciplinaridade

“A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo evitar a diluição delas em generalidades.” (DCNEM, p.30) Ou seja, as disciplinas devem se integrar em um processo de comunicação mútua sem perder suas especificidades.

Assim, a proposta é a de que haja um eixo articulador onde a interdisciplinaridade possa ser vivenciada de maneira concreta. Este eixo pode ser um projeto, um experimento, um plano de ação para intervir na realidade, onde os conceitos de cada disciplina possam ser identificados e trabalhados para ajudar na descrição, explicação, entendimento e antecipação de soluções.

“ Dessa forma o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos da cada disciplina podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento ” (DCNEM, p.31)

Vale salientar que a visão do que seja interdisciplinaridade não é consensual. A título de exemplo, o documento síntese do Projeto CIRET-UNESCO apresentado no Congresso Internacional de Locarno em abril/maio de 1997, e elaborado pela Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Século XXI¹⁵, o conceito acima é entendido como *pluridisciplinaridade*.

A *interdisciplinaridade* diria respeito à transferência dos métodos de uma disciplina à outra; assim, por exemplo, a utilização dos métodos da física nuclear na medicina conduzem à aparição de novos tratamentos de câncer.

A *transdisciplinaridade* diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre, através e além de toda disciplina. Ela aparece quando diferentes níveis de Realidade atuam ao mesmo tempo. Seria a base para o conhecimento por complexidade.

O documento reitera que a confusão entre os conceitos é nociva, na medida em que oculta as diferentes finalidades dessas três novas abordagens.

Contextualização

Contextualizar , no sentido usado nos PCN e nas DCNEM é buscar significado para o conhecimento que se pretende aprendido. Seria criar pontes entre o contexto onde o conhecimento foi produzido e os contextos que são próximos e significativos para os alunos. É entendida como um recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente.

Segundo os documentos, o **trabalho** seria o contexto mais importante da experiência curricular do Ensino Médio.

“(...) todos independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras enquanto espaço de

¹⁵ O trabalho desta comissão é citado diversas vezes tanto nas DCNEM quanto nos PCNEM, os quais incorporam as premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea.

exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias” (DCNEM, p.34)

Conhecimentos e competências constituídos de forma contextualizada constituiriam o que a LDB refere como *preparação básica para o trabalho*.

Outro contexto relevante indicado nos documentos é o do **exercício da cidadania**. O documento não explicita o que entende por cidadania, apenas indica que as práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão.

As situações de ensino devem ocorrer no sentido de contextualizar os conteúdos buscando elementos na **vida pessoal, no cotidiano e na convivência**. E no contexto da vida pessoal buscar elementos do **meio ambiente, corpo e saúde**.

Exatamente como se daria esta contextualização, não é abordado no texto. O documento se limita a exemplos simplistas, de aplicação direta da teoria à prática, enfatizando o *falar sobre o trabalho* em diferentes dimensões. O aprendizado “brotaria” então de maneira natural, bastando para tanto contextualizá-lo.

O Código Organizativo

Segundo o Governo, a grande mudança que a reforma traz no que diz respeito à organização curricular, encontra-se neste código. Ao mudar as características do sistema escolar a reforma supõe uma mudança também no nível de organização dos saberes e das práticas escolares.

Assim é que, ao “quebrar” a estrutura disciplinar rígida e ao criar espaço para a diversificação dos saberes (parte diversificada), o Governo espera que, por consequência, advenham mudanças na organização do trabalho pedagógico no nível das instituições de ensino e no modo como o conhecimento é organizado e transmitido.

Apesar disso, a reforma deixa de fora alguns pontos.

Manteve-se a seqüência temporal, acumulativa dos programas de ensino.

Como o Ensino Médio será avaliado através de uma prova nacional comum (ENEM), os estabelecimentos escolares tendem a se organizar de maneira similar, restando pouco espaço para organizações curriculares distintas. As diferenciações ficam mais restritas ao campo dos conteúdos e mais na parte diversificada - com pouca repercussão no âmbito dos saberes e das práticas, que recebem forte influência do código organizativo do currículo.

Apesar de acontecer uma mudança significativa na estrutura do Ensino Médio em função do novo código organizativo do currículo, entendemos que uma considerável parte de sua estrutura permanecerá como está, uma vez que limitados por outros fatores (p.ex. ENEM, vestibulares) que “amarram” outras instâncias curriculares (materiais pedagógicos, planejamento do ensino, profissionalidade docente, etc.)

O estudo dos códigos do currículo sem dúvida nos ajuda a compreender em que bases a reforma se apóia. Mas para POPKEWITZ (1997):

“ Os padrões institucionais (..) levantam a questão da forma como devemos considerar a noção de reforma. Nossa tendência é de associá-la ao progresso que vincula o conhecimento profissional com o melhoramento social. No entanto, o que realmente importa na reforma, são respostas que vinculam a organização do conhecimento a aspectos maiores da transformação social e do poder.” (p.86)

A partir deste entendimento buscamos entender de que modo a atual reforma reorganizou o conhecimento, e como esta organização se relaciona com os aspectos políticos e sociais que dão sustentação ao currículo.

As mudanças discutidas até agora, nestes códigos do novo currículo, aparecem, segundo nosso entendimento, como mudanças de “superfície”. São mudanças que se fizeram necessárias devido a outras que foram realizadas mais no cerne epistemológico da estrutura do Ensino Médio. São essas mudanças, estes códigos, que precisam ser compreendidos e discutidos para que a nova proposta curricular possa ser melhor debatida.

São eles: o **Currículo Integrado** e o conceito de **Competência**.

2.3.1 O Currículo Integrado

AS ORIGENS DA MODALIDADE DE CURRÍCULO INTEGRADO

Apesar de para alguns a idéia da integralização dos currículos, ou de um currículo interdisciplinar, parecer nova, ela de fato não é. Ao longo deste século a terminologia aparece,

desaparece e reaparece com certa frequência. Segundo TORRES SANTOMÉ (1998) pode-se pensar “ *que no fundo trata-se apenas do mesmo e eterno problema, que ainda não foi resolvido definitivamente: o da relevância do conhecimento escolar.*” (p.9) Nas análises efetuadas a partir do final do século XIX e em todo século XX a respeito do significado dos processos de escolarização e dos conteúdos culturais veiculados pelas instituições de ensino , chama fortemente a atenção o questionamento e a denúncia a respeito do distanciamento entre a realidade e as instituições escolares.

“Como alternativa, torna-se a insistir na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos, sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e escolas. E como estratégia para explicitar esta necessidade, utiliza-se um vocábulo que resume esta filosofia.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.10)

Este mesmo autor faz uma discussão a respeito das influências que diferentes processos produtivos em diferentes momentos históricos tiveram e têm sobre a organização dos sistemas educacionais.

Assim é que, por exemplo, durante o período histórico onde a filosofia taylorista-fordista de organização da produção acentuava a divisão social e técnica do trabalho, onde só umas poucas pessoas, muito especializadas, chegavam a compreender claramente todos os passos da produção de qualquer mercadoria, enquanto se dá uma decomposição dos postos de trabalho em tarefas e estas em gestos simples que podem ser executados por qualquer pessoa “treinada” em fazê-lo, o mesmo se reproduzia no interior dos sistemas educacionais.

Segundo TORRES SANTOMÉ (1998),

“ Este processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais.

Tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade”. (p.13)

O que acontece é que , atualmente, nas economias dos países desenvolvidos, é preciso recorrer a outras formas de gestão e organização do trabalho; os modelos taylorista e fordista começam a apresentar sinais de esgotamento, pois não mais se acomodam a um mercado em constante mudança. Para manter a competitividade é preciso atingir uma maior eficiência produtiva, o que, nesta nova lógica de interdependência econômica e acelerado processo de intercomunicação, significa o domínio de certos requisitos: “ aumento da produtividade, redução dos custos trabalhistas e de capital, melhora da qualidade e flexibilização da produção”. (idem, p. 15)

Os mercados são cada vez mais heterogêneos e estão mais fragmentados, provocando a desconcentração e a descentralização da produção, porém a delegação de poderes ocorre até certo limite, pois mesmo nestes novos modelos de organização da produção os verdadeiros objetivos da classe empresarial ficam à margem da classe trabalhadora: o que se produz, a quantidade, o porquê, quando e onde.

Mantendo o paralelo a respeito da organização da produção e os sistemas escolares, TORRES SANTOMÉ (1998) afirma:

“ Penso que numerosas propostas pedagógicas que estão sendo divulgadas por instâncias ministeriais (...) adquirem sentido se levamos em consideração esta interdependência entre a esfera econômica e a educacional. Conceitos e propostas como “descentralização”, “autonomia dos centros escolares”, “flexibilidade dos programas escolares”, “liberdade de escolha de instituições docentes”, etc., têm sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores, nas estratégias de melhora de produtividade baseada nos círculos de qualidade, na avaliação e supervisão central para controlar a validade e o cumprimento dos grandes objetivos da empresa, etc.”(p.20-21)

Não podemos no entanto esquecer a realidade da indústria brasileira, que ainda está em muito ligada à filosofia taylorista-fordista de produção.

O Ministério da Educação , no entanto, entende estas mudanças no mundo da produção como algo inevitável e diz que o que busca para o novo ensino médio é a

“preparação básica (do indivíduo) para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências¹⁶ que garantam o aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças na produção do nosso tempo.”(grifo meu) (www.mec.gov.br – Uma concepção para o Ensino Médio)

O Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais, coloca a acelerada transformação da sociedade e, em particular, do mundo do trabalho, como um dos principais motivadores para a reforma, uma vez que esta etapa da escolaridade é a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho (p.13). Afirma que o esforço de reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas, 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”(DCNEM, p.13)

Aparece aqui a noção de “competência” como novo padrão de gestão da força de trabalho, decorrente de mudanças na organização da produção e do trabalho. Segundo MACHADO (1998):

“ Gestão da força de trabalho se refere ao conjunto de processos de conformação de decisões, atitudes e valores que endossa os critérios utilizados para: contratar, demitir, promover e premiar assalariados; atribuir valores de remuneração; segmentar o conjunto da classe trabalhadora; orientar políticas de inclusão e de exclusão do mercado de trabalho; condicionar a dinâmica de trajetórias ocupacionais e profissionais; e sugerir estratégias de sobrevivência dos que são empurrados para o auto-emprego.” (p.80-81)

¹⁶ Mais à frente discutiremos o conceito de “competência”.

O conceito de competência tem ocupado um importante lugar nos debates sobre inovações pedagógicas e curriculares, não só no Brasil como também em outros países.

A noção de competência é ,sem dúvida , o código mais importante da nova proposta curricular instituída a partir da Reforma do Ensino Médio, por ser este o código que altera todos os outros. Seria o código de fundo sobre o qual se apóia toda a estrutura curricular do Ensino Médio.

2.3.2 A Noção de “COMPETÊNCIA”

Para ROPÉ e TANGUY (1994) , a questão do conceito de competência estar ganhando espaço nas discussões sobre educação em diversos países, não se trata de um simples fato de moda, pois esta noção teria uma força que a faz testemunha da época atual. A força de seu apelo vem da forma como vem sendo utilizada para traduzir as exigências do mercado de trabalho, altamente seletivas, frente à escassez de empregos, tida como um fato contumaz e inevitável na “sociedade pós-industrial”.

Diante do complexo quadro das transformações que atingem as bases tecnológicas e de organização do mundo do trabalho e da produção, estaria sendo demandado dos indivíduos:

“a) Saberem gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal e suas capacidades, de forma a serem eficientes na resolução de problemas e imprevistos;

b) Exercerem sua autonomia, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros;

c) Exercerem a iniciativa, de modo a tomar decisões adequadas na hora certa;

d) Mostrarem flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados de trabalho;

e) Aplicarem a criatividade na busca de novas soluções;

f) Desenvolverem estratégias de contínuo aperfeiçoamento.”

(MACHADO, 1998, p.82)

Estas seriam o que está sendo chamado de “novas competências”. Novas porque acredita-se que o padrão taylorista-fordista de gestão da força de trabalho estaria superado e que tais competências não teriam espaço enquanto ele vigorava. Apesar deste modelo ainda encontrar eco na

realidade, principalmente na realidade industrial brasileira, existindo em muitos casos em simbiose com formas integradas e flexíveis de organização do trabalho. Assim mesmo, ainda segundo MACHADO (1998) , “ esse passou de referência dos processos de gestão da força de trabalho a paradigma para as decisões de política educacional e de reforma curricular”.(p.83)

COMPETÊNCIA NA ESCOLA

Um dos representantes mais expressivos da idéia de currículo por competências, ou currículo para formar em competências, é PHILIPPE PERRENOUD. Em sua obra “Construir as competências desde a escola”(1999), PERRENOUD define competência como sendo

“ uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. “ (IDEM, p.7)

Assim, para realizar ações complexas como analisar um texto e reconstituir as intenções do autor, traduzir de uma língua para outra, argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente, construir uma hipótese e verificá-la, identificar, enunciar e resolver um problema científico, detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor, negociar e conduzir um projeto coletivo, etc., conhecimentos bastante profundos são necessários; no entanto, as *competências* manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos. Elas “utilizam, integram ou mobilizam tais conhecimentos”.(idem ibidem p.8) PERRENOUD continua:

“Uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação.” (PERRENOUD, 1999, p.8)

A construção de competências é inseparável da construção de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz. E estes esquemas se desenvolvem e se estabilizam através da prática.

A questão é que a escola, ao priorizar a transmissão de conhecimentos, não encontra tempo hábil para construir a competência de mobilizar estes conhecimentos em situações concretas. Há um *conflito de prioridade*.

“ Tal treinamento só é possível se o sujeito tiver tempo de viver as experiências e analisá-las. Por essa razão é impossível, em um número limitado de anos de escolaridade, cobrir programas pletóricos de conhecimentos, senão abrindo mão, em grande medida, da construção de competências.” (PERRENOUD, 1999, p. 10)

PERRENOUD(1999) reconhece certa a influência do mundo do trabalho e das novas modalidades de gestão da força produtiva na organização dos sistemas escolares e, sobretudo, nos currículos do ensino médio - por estar este nível de ensino mais diretamente ligado às exigências da profissionalização; no entanto o autor não aceita que o modelo de competências tenha sofrido uma transposição simples de um campo para o outro.

O autor coloca que, como a universidade não induz a uma abordagem pelas competências no ensino médio (ao contrário, dela partem as críticas mais veementes a este modelo, preferindo enfatizar o saber erudito, teórico e metodológico) e como a influência dos meios econômicos nos sistemas educacionais não é recente nem absoluta, a recente e crescente discussão do modelo de competências no campo pedagógico em vários países do mundo veio, na verdade, para reanimar um debate ainda mais antigo: o que opõe os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, seja este de esquerda ou de direita.

Como a adoção deste modelo passa por uma opção em se abrir mão de quantidade de conteúdos em favor da construção de competências, o debate giraria em torno dos saberes escolares e para que eles servem, debate este que, segundo o autor, não tem nada de novo.

Os críticos deste modelo alegam que a transposição do modelo de competência para o campo pedagógico atende a interesses de alguns setores específicos da sociedade.

ROPÉ e TANGUY (1994) afirmam:

“ As mudanças deste modelo pedagógico participam dos movimentos de racionalização e de intelectualização nas sociedades modernas, do cálculo econômico, da razão científica e técnica, assim como da previsão e da planificação no sentido amplo” (p.52)

UM CURRÍCULO VOLTADO PARA AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS

O documento das DCNEM afirma:

“ (...) a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizará-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.” (p.29)

Este modelo por “competências” seria, segundo o documento, o mais indicado para assegurar uma sólida formação geral e adverte as razões que justificam a necessidade desta base consistente de formação. Aceita-se como fato consumado, e com o qual teríamos que nos conformar, que a partir do final do século passado as pessoas teriam que aprender a se conduzir de maneira “autônoma”, ou seja, “a se virar sozinhas” e a lidar com um projeto de vida sempre “aberto”, indefinido, sem perspectivas claras. A linha de argumentação em favor da sólida formação geral é, portanto, bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade cada vez mais rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de atividades; forçosamente e por reiteradas vezes, terão de se submeter a processos de formação; assim, é preciso garantir que elas tenham uma boa base geral.

Na aquisição desta base geral, o papel das disciplinas precisaria ser redesenhado, pois o mais importante seria a aquisição de competências gerais, com especial destaque para a capacidade de aprender e a de formar uma identidade individual autônoma. “O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização”, esclarece os PCNEM.(p.18)

BERGER FILHO (“Currículo por competências” www.mec.gov.br), ao discorrer a respeito da necessidade de um currículo apoiado nas competências, afirma que desse modo espera-se que “o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica será não a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes.”(p.3) Um currículo assim estruturado propiciaria a integração da produção interna dos sistemas escolares à produção da prática social e ao desenvolvimento social.

Várias são as críticas a respeito da implementação do modelo de competência no âmbito pedagógico. O Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES) por exemplo, lançou um documento reiterando a “impossibilidade do consenso pedagógico em torno da ‘Pedagogia das Competências’, como centralidade da nova educação básica brasileira”(CEDES, 2001) conforme proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no documento “ Mobilização Nacional para a Nova Educação Básica”. Segundo o documento, este modelo estaria por demais atrelado aos imperativos econômicos das forças de mercado e que, portanto, sua adoção como modelo pedagógico necessitaria de discussões muito mais amplas.

A nova regulamentação define que o ensino médio deve fazer a preparação básica para o universo das ocupações, mediante o desenvolvimento de competências básicas, sintetizadas pelo *saber aprender*, no educando.

Quatro outras dimensões, todas subjetivas, são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, seguindo premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver* e *aprender a ser*.

O Parecer 15/98 fala de uma “estética da sensibilidade” , a qual daria significado ao aprender através da criatividade, da leveza do gosto pelo belo, pela sutileza e pela delicadeza.(DCNEM-p.20) Este novo modo de ser e de atuar seria “expressão do tempo contemporâneo” (idem, p.19).

Ficam de fora do Documento quaisquer referências históricas sobre as manifestações concretas dessas demandas, bem como quem as faz e a quem se destinam.

É a contemporaneidade a grande reclamante de todas as mudanças. Como coloca MACHADO (1998)

“ (...) como se o tempo pudesse ser vivido por todos da mesma forma. Isto é muito pouco e relativo, pois bem sabemos que sociedade atual tem acentuado as clivagens sociais, mediadas por interesses contraditórios e conflitos de toda sorte, fazendo com que os entendimentos do que seja criatividade, beleza, sutileza e delicadeza sejam não somente diferentes, como até contrários” (p.88)

A reforma curricular proposta pelo Governo é de fato importante. Suas implicações vão desde a organização dos sistemas escolares até a constituição da identidade de professores e alunos deste nível de ensino. Muito ainda há a se debater e a se refletir a respeito da reforma e das condições para sua implementação no nível das políticas públicas, pois bem sabemos que sem o devido respaldo político e financeiro ou sem a participação explícita dos agentes envolvidos, qualquer reforma, por mais bem intencionada que possam parecer suas propostas, corre o risco de não sair do papel, conforme discutido anteriormente nas Bases Históricas do Ensino Médio.

A adoção da “Pedagogia das Competências” como eixo central da nova educação básica brasileira, também precisa ser amplamente entendida, debatida e criticada; mesmo porque trata-se de um conceito ainda muito novo e que vem da esfera produtiva, sendo sua transposição para o campo pedagógico merecedora de sérias reflexões por parte dos profissionais da educação neste país.

Capítulo 3 – O que a Reforma propõe

Ao buscar a compreensão da nova proposta curricular advinda a partir da Reforma do Ensino Médio, a pesquisa procurou subsídios para discutir três pontos de fundamental importância no entendimento e na discussão de qualquer proposta curricular:

- A) O papel do professor
- B) O tipo de conhecimento privilegiado pela proposta
- C) O tipo aluno que se pretende formar

As considerações que se seguem não pretendem responder a essas indagações. São antes de tudo fruto das análises e das discussões que foram sendo realizadas ao longo do processo de pesquisa e que abrem caminho para novas indagações e questionamentos.

3.1 Papel do professor

Uma das questões a serem analisadas quando buscamos compreender o papel do professor segundo a nova proposta curricular, diz respeito à identidade profissional.

O profissional da educação que hoje se encontra em sala de aula no ensino médio é fruto de uma forte tradição curricular disciplinar, quer na sua própria formação, quer na sua atuação profissional. Ao longo do tempo, a especialização em disciplinas acabou por se tornar a própria identidade do profissional neste nível de ensino. Como lembra SACRISTÁN (2000):

“ O estabelecimento de fronteiras entre tipos de conhecimento cria um forte sentimento de grupo e, por isso mesmo, uma forte identidade profissional em torno da especialização na disciplina. (...) Poder-se-ia dizer que o professor de educação infantil ou primária centra mais seu autoconceito profissional num período de escolaridade do que no conteúdo da mesma, enquanto que no ensino de 2º grau e superior ocorre o contrário”. (pg.77)

Assim, o prestígio e o conceito de profissionalidade seguido pelo professorado do ensino médio está mais atrelado à especialização universitária do que às necessidades formativas gerais do seu alunado.

Esta especialização dos professores em parcelas do currículo “ é uma manifestação da crescente taylorização que o currículo experimentou, separando funções cada vez mais específicas a serem exercidas por pessoas distintas”. (idem p.78). O professor do nível médio enfrenta os efeitos desta taylorização tanto na sua formação quanto na sua prática.

TORRES SANTOMÉ (1998) aborda esta mesma questão ao se referir à prática docente no modelo taylorista incorporado pelos sistemas de ensino neste período histórico. Segundo ele, os professores e professoras ocupavam-se mais em serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo de tarefas, de cumprir organogramas pré-determinados , de conseguir que seus alunos atingissem metas em um tempo cada vez menor.

“ Na verdade, o que realmente importava eram as notas escolares, que representavam a mesma coisa que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valiam pena, só era importante o resultado extrínseco, o salário ou as qualificações escolares” (p.13)

Na mudança curricular proposta , ao se organizar o currículo por áreas do conhecimento, propõe-se justamente uma inversão neste modelo.

O currículo organizado por áreas exige que um único docente trabalhe conteúdos diversos com um mesmo grupo de alunos, deixando porisso mesmo, mais espaço profissional para organizar o conteúdo na medida em que se requerem outras lógicas , que não são as dos respectivos especialistas.

Segundo assegura BERNSTEIN (apud SACRISTÁN,2000) , o currículo mosaico diminui o poder do professor em relação ao conteúdo a ser transmitido, ao passo que no currículo mais integrado este poder é, em teoria, maior.

O projeto curricular integrado parte da necessidade de colaboração entre profissionais diversos e entre os especialistas das parcelas que nele se integram.

Não podemos também esquecer que esta necessidade de colaboração entre os diversos profissionais , tão em voga nos discursos oficiais e também nos acadêmicos, é entendida por TORRES SANTOMÉ (1998) como consequência de mudanças em outras esferas sociais:

“ Da mesma maneira que na filosofia toyotista existe uma notável exaltação da figura do trabalhador, também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente. Assume-se que sem sua cooperação, nenhuma inovação pode ser bem sucedida. As tentativas mais fordistas de confiar na tecnologia para “suprir” déficit de formação ou falta de cooperação são agora ineficazes”.(p.21)

Do mesmo modo que o controle assume formas mais sutis nos novos modelos de produção, do mesmo modo que autonomia e flexibilização só atinge determinados níveis, conforme discutido anteriormente, também aqui devemos ter o cuidado para não circunscrever o âmbito do que pode ser pensado por professores, professoras e estudantes às dimensões metodológicas e de organização das instituições, sem o necessário envolvimento na análise crítica dos conteúdos e finalidades dos níveis educacionais e dos sistemas de ensino.

Esta colaboração nem sempre acontece de maneira tranqüila, uma vez que ao possibilitar um ensino mais interdisciplinar, o currículo estruturado por áreas requer do professorado uma formação do mesmo tipo, o que não ocorre na maioria dos casos conforme já discutido anteriormente.

Uma forma indireta de se conseguir esta integração, segundo GIMENO SACRISTÁN(2000), seria o trabalho em torno de projetos pedagógicos elaborados por meio de equipes de competências diversificadas.

“ (as equipes) elaboram materiais que os professores poderão consumir individualmente depois. Neste caso a integração se sustenta fora da prática, em torno do projeto que, elaborado mais ou menos definitivamente, apresentar-se-á depois aos professores para sua concretização e aplicação.” (p.78)

Este recurso seria utilizado como uma via mais rápida para a implementação da estrutura curricular integrada, “já que há de se esperar para que o professorado mude de formação, de atitudes e forma de trabalhar ; a consecução do objetivo se dilata até o infinito”. (idem)

O conhecimento parcelar e o domínio deste conhecimento está, pois, diretamente ligado à profissionalidade do professor e através dela à prática pedagógica, passando a ser um fator

constituinte de sua própria identidade. Especialmente para o Ensino Médio, conforme discutido anteriormente, esta questão é de fundamental importância, tendo em vista o perfil do profissional que atua neste nível de ensino. Via de regra, o professor do Ensino Médio é um profissional que teve uma formação disciplinar, centrada no conteúdo. Ele se vê enquanto profissional, ele constrói a sua *identidade profissional*, baseada nesta parcela do conhecimento que lhe é familiar. Isto é uma característica bastante específica deste profissional e um dos pontos nos quais a reforma mexe de maneira mais contundente.

Um sistema curricular se reflete numa determinada forma de selecionar professores e de admiti-los nos postos docentes. Os profissionais precisam estar preparados para um novo referencial profissional para o qual não foram preparados nem durante a sua formação nem durante sua prática docente.

Assim, faz muita diferença organizar o currículo em disciplinas ou em áreas do conhecimento porque estamos, em última análise, direcionando a prática. Através do condicionamento das atividades do professor, a experiência do aluno é, também, modificada. Isto vem exemplificar o que GIMENO SACRISTÁN(2000) apontou: que o formato dos currículos são elementos formadores de primeira importância dirigidos aos professores.

No entanto, a nova proposta curricular não abre espaço para uma questão básica que, segundo IMBERNÓN (2000) deve estar na base da mudança que devemos impulsionar para o futuro imediato:

“ A primeira idéia é a recuperação, por parte dos professores e de qualquer agente educativo, do controle sobre seu processo de trabalho, desvalorizado em consequência da fragmentação organizativa e curricular, do isolamento, da autonomia fictícia e da rotinização e mecanização laboral. O objetivo consiste em fortalecer os professores e professoras para aumentar sua (auto)consideração. E esse objetivo é alcançado mediante a colaboração e a participação de todos. Não há democracia sem participação.” (p.80)

Não há nessa proposta curricular nenhum avanço no sentido de ampliar a participação do professor nas decisões relativas ao seu processo de trabalho, a não ser, talvez, àquela parte mais diretamente relacionada à técnica, à metodologia. O que há é a inclusão de fortes

elementos diretamente relacionados à prática, à profissionalidade e à identidade do professor, sem que sua participação nesse processo tivesse sido decisiva.

O que pode-se depreender da leitura dos documentos quanto ao que se espera do professor na nova proposta, está bem próximo do que PERRENOUD (2000) chama de “movimento da profissão” e que se traduz nas “competências julgadas *prioritárias* por serem coerentes com o novo papel dos professores...”. (p.14) . Quais sejam:

- “ 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.*
 - 2. Administrar a progressão das aprendizagens.*
 - 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.*
 - 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.*
 - 5. Trabalhar em equipe.*
 - 6. Participar da administração da escola.*
 - 7. Informar e envolver os pais.*
 - 8. Utilizar novas tecnologias.*
 - 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.*
 - 10. Administrar sua própria formação contínua.”*
- (IDEM)*

Como estarão os professores do Ensino Médio enfrentando as mudanças propostas pela Reforma e que atingem tão diretamente sua identidade profissional?

3.2 Tipo de aluno que se pretende formar

Toda proposta curricular aponta para o futuro. Ela busca a formação de um determinado tipo de indivíduo; ela tem por objetivo que na saída, ao final de seu tempo de aplicação, o indivíduo tenha incorporado determinados elementos na sua formação.

Segundo os documentos analisados, o novo Ensino Médio deve ser capaz de fornecer ao indivíduo uma formação geral e uma preparação básica para o trabalho.

No âmbito da formação geral, inclusive através da inclusão da Sociologia e da Filosofia como conhecimentos necessários aos alunos do Ensino Médio, situam-se as competências a serem adquiridas para a vida em sociedade.

“ 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 entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. “ (DCNEM, p.15)

Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO, no Relatório Internacional sobre a Educação para o Século XXI, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Para atender aos objetivos de formação deste indivíduo no que diz respeito às competências para viver em sociedade deve-se , segundo as DCNEM, organizar todo o campo político-pedagógico dos sistemas de ensino sob três consignas: a estética da sensibilidade, a ética da identidade e a política da igualdade.(p.19)

A preparação básica para o trabalho, para **qualquer** trabalho – uma vez que o que se busca não é a formação profissional mas a aquisição das competências necessárias para entender e aplicar as diferentes tecnologias – seria o que proveria o indivíduo dos meios necessários para o ingresso na vida produtiva; o que se daria *à posteriori* na sua formação, através da continuação dos estudos no ensino superior ou na educação profissional.

Assim, o objetivo desta proposta curricular é, conforme descrito no texto dos PCN , “capacitar o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.**” (p.16)

Não resta dúvida que uma proposta curricular mais aberta, menos fechada em torno de disciplinas , de caráter mais interdisciplinar e cujo elemento de contextualização seja o **trabalho** entendido como produção humana em suas diferentes dimensões, está de acordo com as idéias mais recentes sobre o papel da educação nas sociedades globalizadas.

Apesar do tom do discurso tal qual aparece nos documentos, ser um pouco vago demais, centrado em valores “universalizados” nos discursos educacionais, tais como **autonomia e**

flexibilidade, é difícil entender uma formação de caráter mais geral se não contar com modelos curriculares do tipo integrado, tal qual é proposto.

No entanto, o modelo de competência exige que, no “ponto de saída”, o aluno seja capaz de mobilizar essas competências em situações diversas em seu cotidiano para a partir daí ser capaz de se apropriar das *habilidades* que decorrem das competências e que se referem ao plano imediato do *saber fazer*.

O objetivo de “formar para a vida”, que apregoa o discurso oficial causa-nos, no entanto, estranheza. É difícil imaginar uma formação que não seja para a vida, como também entender a relação direta que perpassa o discurso oficial entre trabalho e vida: os que não trabalham, não vivem?

Concordamos com PARO (apud DOMINGUES, TOSCHI e OLIVEIRA,2000)

“ A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita esta historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar.” (p.67)

Algumas questões se colocam e que merecem estudos mais aprofundados e que os documentos não deixam claro:

1. Em que medida o “modelo de competência “ contribui para esta formação geral, ou melhor, para atuação naqueles três domínios da ação humana? Por quê este modelo foi escolhido?
2. Ao tomar a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos articuladores do currículo, não estaria esta Reforma mais centrada em questões técnicas e em uma maior racionalidade burocrática do propriamente em inovações pedagógicas?
3. Não estaria sendo reproduzido o discurso da “Igualdade de Oportunidades” , um dos mitos da sociedade moderna , entendido em uma visão crítica, como já ultrapassado? (IMBERNÓN,2000)

3.3 Tipo de conhecimento privilegiado

A nova proposta curricular aponta na direção de que o conhecimento deve ser entendido de maneira mais ampla, mais integrada.

Apesar de não chegar a ser inovadora, no que diz respeito ao entendimento do que seja conhecimento escolar, o seu tratamento é no mínimo diferente do que vinha sendo feito. Ao priorizar a constituição de “competências, habilidades e disposições de condutas do que a quantidade de informação” (DCNEM, p.29), busca-se de certa forma, dar significado ao conhecimento escolar, ainda que bastante restrito ao seu uso na prática, denotando um forte caráter utilitarista. Como já discutido anteriormente, as competências servem para a constituição de determinadas habilidades que serão úteis ao “saber fazer”, que se encontra perdido, ou no mínimo ultrapassado, no modelo educacional centrado no acúmulo de informações. No entanto, a crítica em relação a este modelo vem da impossibilidade de aceitá-lo como central na nova educação básica brasileira. Ao fazê-lo, a proposta é limitante em termos pedagógicos, além de por demais subordinada à lógica econômica e produtiva da sociedade.

Além disso, a proposta alega ter superado a dualidade histórica que este nível de ensino enfrentou, entre ensino técnico e propedêutico, sendo o novo Ensino Médio capaz de preparar o cidadão tanto para prosseguir os estudos quanto para o mundo trabalho, dentro da nova lógica produtiva. No entanto, entendemos que nas condições estruturais da nossa sociedade, na qual a maioria dos jovens precisa ingressar no mercado de trabalho precocemente, a obrigação de cursar o Ensino Médio e o Técnico, configura-se em mais um fator de exclusão destes jovens.

O próprio tratamento interdisciplinar do conhecimento é ambíguo no corpo do texto do documento das DCNEM. A organização se dá em torno de um projeto, que é interdisciplinar, mas os conceitos continuam a ser tratados no bojo das disciplinas que o compõe.

Ficam algumas perguntas que merecem um estudo mais detalhado:

- 1) Há efetivamente uma mudança de paradigma no que diz respeito ao tratamento do conhecimento selecionado pelo currículo, conforme apregoado pela reforma?
- 2) Que papel está sendo atribuído realmente às tradições e saberes das minorias étnicas e raciais em relação ao saber instituído?

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo ampliar a discussão a respeito da Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Por entender que o acelerado ritmo das mudanças tecnológicas que tomam conta da nossa sociedade, exigem que a educação escolar dê conta de formar um indivíduo capaz de construir sua individualidade e exercer sua cidadania nesse novo contexto, o Governo reorganizou o currículo em novas bases, tendo em vista a formação deste novo cidadão, autônomo e flexível.

No entanto, o estudo dos códigos da nova proposta curricular nos mostrou que muitas questões ainda precisam de reflexões e análises mais profundas: de que maneira os jovens em busca de qualificação profissional darão conta de duplicar seu tempo de estudo? Como os professores do ensino médio reestruturarão sua identidade frente às novas exigências profissionais? Como o modelo de competência será re-significado na realidade da sala de aula? O que efetivamente o Governo pretende fazer, no nível das políticas públicas, para que a reforma saia do papel? E tantas outras perguntas que poderíamos nos fazer.

O importante para nós neste estudo foi a compreensão de que sem a recuperação das bases históricas nas quais o “hoje” se apóia; sem o entendimento e a discussão dos códigos que formam uma proposta curricular; sem a reflexão sobre para que serve uma reforma e a quem se destina um currículo, o entendimento de qualquer reforma educacional que tenha o currículo como alvo, fica seriamente prejudicado.

Esperamos ter podido contribuir neste aspecto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES DOCUMENTAIS

- _____. CNE. Câmara de Educação Básica. Resolução nº3, de 5 de março de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Documenta*. Brasília, nº438, p.89, mar.1998. Publicada no D.O.U. de 9/3/1998, Seção I, p.87.
- _____. CNE. Câmara de Educação Básica. Parecer n.15 de 01/06/98 .Guiomar Namó de Mello (relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF.,1998.
- _____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____/MEC. LEI nº 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Ruy Leite Curriculo por competências. Secretária de Educação Média e Tecnológica. In: Internet (On-line) : www.mec.gov/semtec, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 27, jul/98.

CEDES. Documento referente a consulta “Mobilização Nacional para a Nova Educação Básica” do CNE. Educação e Sociedade, ano XXII, n.77, dez.2001

CONGRESSO DE LOCARNO, 1997, Locarno. Projeto Cired-Unesco (documento síntese).
Evolução transdisciplinar da Universidade.

DOMINGUES,J,TOSCHI,N,OLIVEIRA,J. A Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educação e Sociedade, ano XXI, n.70, abril/00

GIMENO SACRISTÁN, J.G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática . Porto Alegre: Artmed, 2000.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo, Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo,1972.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo:Cortez,2000.- (Coleção Questões da Nossa Época; v.63)

IMBERNÓN,F.(org.) ” A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato”. – 2.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO,L.R.S. “O ‘Modelo de Competências’ e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio”. Trabalho e Educação, Belo Horizonte,n.4, ago/dez.1998

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EDART, 1996.

PERRENOUD,P. “Construir as competências desde a escola”. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD,P. “10 Novas Competências para Ensinar”. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POLI, Cristina Maria. Ensino médio profissionalizante: quem o quer? A quem ele serve?.

Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 1999.

POPKEWITZ,T.S. “Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação” Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

RIBEIRO, Maria Luíza dos Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 3ª ed.

São Paulo: Moraes, 1981. (Coleção Educação Universitária).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 25ª ed.

Petrópolis: Vozes, 2001.

ROPÉ,F,TANGUY, L. Saberes e Competências: o uso dessas noções na escola e na empresa. São

Paulo:Papirus,1997.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Funções Sociais do Ensino de segundo grau nas condições do Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.68, p.9-20,fev.1989.

SILVA, Tomas Tadeu. Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed.,

Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon et al. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo;

EDUSP, 1984.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro:

José Olympio,1957

TORRES SANTOMÉ, Jurjo Torres. “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo

integrado. Artes Médicas Sul, 1998.

XAVIER, M. Elizabete S.P. Poder político e educação de elite. São Paulo: Cortez, 1980.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. et al. História da Educação : a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXO

**LEVANTAMENTO DA BIBLIOGRAFIA NACIONAL SOBRE A REFORMA
DO ENSINO MÉDIO**

HISTÓRIA DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO

CARVALHO, Edna de; MAFRA, Leila de (orgs.) . O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito. Brasília; INEP, 1992.

CASTANHO, Sérgio M. Globalização, redefinição do Estado nacional e marcos da educação. (mimeo) : Campinas, 1998

CASTRO, Cláudio M. O secundário: esquecido em um desvão do ensino?Brasília : MEC/INEP, abr. 1997. (textos para discussão, 2).

CASTRO,C.M., CABROL, M. A bolha que caminha pelo ensino brasileiro. Como vai? População Brasileira, Brasília, v.3, n.2, p. 2-10, ago. 1998.

CROUCH,L. A Secondary education expansion: future problems and prospects (prepared under consultancy to the World Bank, 1995. (Seminario Internacional “La Educación Secundaria en Europa y América Latina: Reformas y perspectivas de Futuro. Cuenca- España).

CUNHA, Luis Antonio. Ensino médio e técnico: de volta ao passado. Educação e Filosofia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.12, n.24, p. 65-90 , jan/jun 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 27, jul/98.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 3ª ed., 1995.

MAZZEU, F.C. O plano decenal de Educação para todos (1993-2003): contribuição para uma análise crítica. Cadernos da FFC. Mariia, SP,UNESP. v.4,n 2, p.1-14,1995

NOGUEIRA, Sandra Vidal. Considerações histórico-conceituais sobre o movimento de reorientação curricular: a busca de novos referenciais para além da lógica disciplinar. Educação. Porto Alegre: PUCRS, anoXXI, n.38, p. 7-28, jun/99.

OLIVEIRA, J.B.A. Repensando o ensino de 2º grau: subsídios para a discussão. Ensaio, v.3, n.8, p.285-312, 1995.

OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque. Currículo Nacional : reflexões necessárias. Educação e Filosofia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.11, n. 21e 22, p. 25-38 , jan/jun e jul/dez 1997.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2ª ed. Campinas; Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

_____. Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

VARELA, Julia. Uma reforma educativa para as novas classes médias. Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.20, n.1, p.229-248, jan./jun 1995.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO

BARRETTO, Elba S. de Sá. A propósito das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, n.22, p.93-100, jul/dez 2000

BERGER FILHO, Ruy Leite. O ensino médio: a universalização possível. IN: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). Descentralização da educação: formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999:191-202.

BUENO, M.S.S. Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. Cadernos de Pesquisa, n.109, p.7-23, mar/2000.

CUNHA, L. C. Ensino médio e profissional: da fusão à exclusão. Caxambu, 1997.
(Reunião Anual da Anped, 20)

DOMINGUES, José Luiz, TOSCHI, Nirza S., OLIVEIRA, João F. de. A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educação & Sociedade, ano XXI, nº70, p.63-79, Abril/2000

FERRETTI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação & Sociedade, n.59, p.225:69, 1997

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Educação & Sociedade, ano XXI, nº70, p.80-99, Abril/2000

GIOVINE, Renata. Como se reconstruye la ciudadanía en las reformas educativas de los '90? Educação e Realidade. Porto Alegre; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.23,n.1,p.57-92, jan/jun 1998.

GOMES, Carlos A. Quanto custa a expansão do ensino médio? Brasília;UNESCO, 1998.

_____. Novos rumos do ensino médio: Brasil em perspectiva. S.n.t.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade,ano XXI, nº70, p.15-39, Abrill/2000.

KUENZER, Acácia. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas conseqüências. Ensaio, Rio de Janeiro, v.6, n.20, p.365-384, jul/set.1998.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. São Paulo: USP, tese de doutorado, 1998. (mimeo.).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n.4,p.79-95,ago/dez 1998

MARTINS, A.M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. Cadernos de Pesquisa, n.109, p. 67-87, mar/2000.

_____. Direito à diferença: um reconhecimento legal. Educação em Revista, belo Horizonte, n.30, p.7-10, dez/99

MORAES, Carmen Sylvia . A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n.3,p.107-118, jan/jul 1998

NOGUEIRA, Francis M. G. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio. Diferenças entre formação técnica e tecnológica . Educação e Sociedade, ano XXI, n. 70, p. 40-62, Abril/2000.

OLIVEIRA, C.A. S., SILVA, J.F.(orgs). FÓRUM: Educação, Cidadania, Sociedade. Avaliação do Ensino Médio em discussão. Ensaio, v.6, n.18, jan/mar 1998.

POLI, Cristina Maria. Ensino médio profissionalizante: quem o quer? A quem ele serve?. Campinas: UNICAMP, tese de mestrado, 1999.

SILVA, Sandra T. da. Programa de expansão , melhoria e inovação no ensino médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista. Curitiba, PR, 1999. (dissertação de mestrado, mimeo.). Setor de Educação, UFPR.

SPÓSITO, Marília. Educação e Juventude. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.29, p.7-14, jan/99.

SOBRE A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Educação e educadores para o novo século. Educação. Porto Alegre: PUCRS, ano XXI, n.41, p.47-58, ago/2000.

COSTA, Sonia da. FARIA, Nedison. A educação tecnológica e a interação escola empresa. Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. v. 23, n.1, p. 119-144, 1998.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Educação no Terceiro Milênio. Educação. Porto Alegre: PUCRS, ano XIX, n.30, p. 7-15, 1996.

FERRETTI, C.J. Educação Profissional numa Sociedade sem Empregos. Cadernos de Pesquisa, n.109, p.43-66, mar/2000.

GOMES, C.A. Sucesso e Fracasso no Ensino Médio. Ensaio, Rio de Janeiro, v.7, n.24, p.259-280, jul/set.1999.

_____. Regime de Colaboração Intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio. Cadernos de Pesquisa, n.109, p. 25-41, mar/2000.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997 (Questões de nossa Época; v.63)

LEAL, M.C. Educação Brasileira nos anos 90. A busca de adequação à ordem social. Ensaio. Rio de Janeiro, v.6, n.20, p. 385-404. jul/set. 1998.

LENHART, Volker. Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio à pedagogia. Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.23, n.1, p.25-42, jan/jun 1998.

NICOLODI, Sonia Terezinha. NUNES, Ana Luiza R. Globalização e Educação: documentos para repensar a atuação do professor face às mudanças tecnológicas no atual contexto. Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. v. 25, n.1, p. 43-52, 2000.

ORTEGA, Eliane Vani. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, n.23,p.153-174. jan/jun 2001

SANTOS, Gilberto. Formação profissional na sociedade tecnológica. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n.6, p.111-124, jul/dez 99 – jan/jun 2000.

SANTOS, F.J.S. Neoliberalismo, reforma educacional e novos desafios: a educação e o educador necessário para o terceiro milênio. Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia, n.10, p.73-90, ano7, jun/dez 1998

ZIBAS, Dagmar L. "Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio" . Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.80,p.56-61, fev.1992.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS QUE SUBSIDIARAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, Brasil: programa de reforma de educación profesional (BR-0247); operación no. 1052/OC-BR, 5 nov. 1997.

_____. Projeto BR-247: expansão e melhoria da qualidade de ensino de 2º grau; Ficha Ambiental, 25 jun. 1995.

_____. Projeto BR-247: professional education sector reform. Brazil education loan. Approval tentatively scheduled for October 15, 1997a.

_____. Projeto BR-247: reforma del sector de educación profesional; Ficha Ambiental revisada, 3 set. 1996.

_____. Projeto BR-247: reforma del sector de educación profesional; Informe Ambiental; actualización, 14 fev. 1997b.

_____. Projeto BR-247: reforma do setor de educação profissional (PROEP); environmental and social impact report (ESIR), 12 de set. 1997c.

BANCO MUNDIAL. Educación técnica y formación profesional. Washington D.C.: Banco Mundial, 1992.

_____. Issues in Brazilian secondary education. Washington D.C: Latin American and Caribbean Regional Office, 1989.

_____. Prioridades y estrategias para la Educación (Examen del Banco Mundial). Washington D.C: Banco Mundial, 1996.

_____. Relatório número 16582-BR. Washington, D.C., In: VIANNA JR, Aurélio (org.) A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil - Análise crítica e documentos inéditos. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

BASE LEGISLATIVA SOBRE O ENSINO MÉDIO

DOCUMENTOS

BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. Parecer nº15, de 03/11/97. Responde consulta sobre ensino fundamental e médio (supletivo) com utilização de ensino à distância. Brasília, DF, 03/11/97.

_____. CNE. Câmara de Educação Básica. Resolução nº3, de 5 de março de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Documenta*. Brasília, nº438, p.89, mar.1998. Publicada no D.O.U. de 9/3/1998, Seção I, p.87.

_____. CNE. Câmara de Educação Básica. Parecer n.15 de 01/06/98 .Guiomar Namor de Mello (relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF.,1998.

_____. CNE. Câmara de Educação Básica. . Parecer nº16 de 05/10/99 Francisco Aparecido Cordão (relator).*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, DF, 05/10/99. (versão aprovada mas ainda não revisada).

_____. CNE. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 06 de 30/01/2001. Responde consulta sobre currículos do ensino fundamental e do ensino médio no que diz respeito ao entendimento das expressões “parte diversificada” e “ base comum nacional”.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Plano decenal de educação para todos. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Plano decenal de educação para todos. Painei Especial. Brasília, DF: MEC-
INEP, 1993.

_____/MEC. LEI nº 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional.

DOCUMENTOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO RETIRADOS DE ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

BERGER, Ruy Leite Currículo por competências. Secretária de Educação Média e Tecnológica. In: Internet (On-line) : [www.mec.gov/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec), 1999.

PEREIRA, Avelino S. Rede de Apoio às Escolas. Secretária de Educação Média e Tecnológica. In: Internet (On-line) : [www.mec.gov/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec), 1999.

_____. Contextualização. Secretária de Educação Média e Tecnológica. In: Internet (On-line) : [www.mec.gov/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec), 1999.

_____. Interdisciplinaridade. Secretária de Educação Média e Tecnológica. In: Internet (On-line) : [www.mec.gov/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec), 1999.

_____. Projeto Escola: um projeto pedagógico. Secretária de Educação Média e Tecnológica. In: Internet (On-line) : [www.mec.gov/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec), 1999.

OUTROS

BRANDÃO, J.L.(org) Relações entre Ensino Fundamental e Superior. Cadernos UFMG. Belo Horizonte, n.6, 1997.

BUENO, M.S.S. O Ensino de Segundo Grau na ótica da Imprensa Paulista: um estudo evolutivo. (1967-1994). Cadernos da FFC. Marília, SP, UNESP. v.4, n.2, p.157-184, 1995.

MACHADO, L.M. O Ensino Médio na Reforma do Ensino Público Paulista. Cadernos da FFC. Marília, SP, UNESP. v.4, n.2, p.147-156, 1995.

MANFREDI, Sílvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional – as dimensões conceituais e políticas. Educação & Sociedade, ano XIX, nº64, p.15-49, 1998.

MORAES, Sílvia Elisabeth M. de. A construção dialética de um currículo no ensino médio internacional. Cadernos de Pesquisa, n.102, p. 134-56, nov.1997.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? Educação e Pesquisa. São Paulo, v.25, n.1, jan/jun 1999, p.131-146.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.25, n.1, jan/jun 1999, p.11-20.

OLIVEIRA, Cleiton. A emenda constitucional 14/96, o financiamento e a gestão do Ensino Brasileiro. Educação em Foco. Juiz de Fora, v.4, n.1, p.27-38, mar-ago 1999.

POCHMANN, Marcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90. Campinas, SP: CESIT/IE/UNICAMP, setembro de 1998:03. (versão preliminar).