



AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: SUBSÍDIOS OFERECIDOS PARA O PROCESSO DE SUA ATUALIZAÇÃO¹

THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL EDUCATION CURRICULUM GUIDELINES: SUBSIDIES OFFERED TO THE PROCESS OF ITS UPDATING

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa *

* Antonio Flavio Barbosa Moreira é professor titular da Universidade Católica de Petrópolis, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação e exerce o cargo de Coordenador Geral de Pós-Graduação e Pesquisa. É Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador. Contato: afmcju@gmail.com

¹ Versão ampliada de trabalho apresentado no XIX Colóquio da Seção Portuguesa da AFIRSE, fevereiro de 2012, Universidade de Lisboa.

RESUMO

Este artigo examina as discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e sua atualização. O texto está estruturado em três partes. Inicialmente, apresenta-se uma evolução do ensino médio no Brasil, chegando-se às Diretrizes elaboradas no Governo Fernando Henrique Cardoso e abordagens posteriores da questão curricular nesse nível de ensino. As temáticas da interdisciplinaridade e contextualização são, a seguir, analisadas. Por fim, com base em argumentos de Bauman (2008, 2010), questionam-se outros pressupostos e fundamentos referentes ao currículo do ensino médio, argumentando-se, então, a favor da preocupação com o aprendizado de terceiro grau, tal como proposto pelo sociólogo polonês. Revê-se, assim, o que pode ser entendido por capacidade de aprender na sociedade contemporânea. Argumenta-se, ainda, que as qualidades necessárias para que as instituições escolares se adaptem a essa sociedade não serão adquiridas por meio do recurso a políticas de responsabilização.

Palavras-chave: Ensino médio. Diretrizes curriculares. Currículo. Responsabilização.

ABSTRACT

This article examines the discussions about the National Guidelines to High School Education and its updating. The text is structured in three parts. Initially, an evolution of high school education in Brazil is presented, coming to the Guidelines elaborated in the government of the president Fernando Henrique Cardoso and following curriculum approaches in this level of schooling. The thematic of interdisciplinarity and contextualization are, in sequence, analyzed. Finally, based on the arguments of Bauman (2008, 2010), some other presuppositions and foundations related to the curriculum of high school education are questioned and an argument is raised in favor of a third degree learning, as proposed by the Polish sociologist. The understanding of what can be understood by ability of leaning in society is reviewed. An argument that claims that the necessary qualities for the schools to be adapted to this society will not be acquired by accountability policies is raised.

Keywords: High school education. Curriculum guidelines. Curriculum. Accountability

1 INTRODUÇÃO

A criação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e de mecanismos homogeneizadores da educação nacional pode corresponder a uma tentativa de minorar a grande diversidade de padrões e de garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9394/1996). Tais esforços podem sugerir mesmo uma tendência a estabelecer parâmetros de qualidade de modo similar à experiência de criação de projetos de responsabilização nos Estados Unidos e na Inglaterra. Tal política inclui a determinação de orientações curriculares comuns e o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação. O propósito é, evidentemente, maior controle das escolas e dos docentes, visando-se garantir qualidade na educação (BROOKE, 2006).

Nossas primeiras Diretrizes (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) foram aprovadas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação, que se encarregou de sua formulação. Nessa iniciativa, ficou reservada aos entes federativos e às escolas a tarefa de organizar e complementar as orientações curriculares, por meio da parte diversificada dos currículos, assim como responder por sua implementação.

Em 2009, onze anos após a definição das Diretrizes, a União propôs-se a promover sua atualização e revisão, tendo em vista novas exigências legais e mudanças nos contextos sociopolítico e econômico do país, bem como no panorama mundial. Como as Diretrizes, apesar de seu caráter duradouro, não poderiam ser consideradas imutáveis, decidiu-se revê-las e atualizá-las.

Em um dos primeiros documentos oferecidos como subsídio para o processo de revisão (MEC/SEB, 2009), destacou-se a importância de considerar a diversidade que marca o mundo contemporâneo, assim como a tensão entre as necessidades locais e a ordem global em que estamos inseridos. Lê-se no documento:

Trata-se, então, de oferecer uma base nacional comum, que contribua para a formação de uma identidade nacional, suficientemente inclusiva e democrática, de modo a garantir o respeito aos direitos humanos para todos os grupos, bem como a abrigar as distintas identidades culturais. (MEC/SEB, 2009, p. 12-13).

O documento sugere ainda que a intenção, nas Diretrizes, deveria ser abrir espaço para o diálogo entre saberes e experiências de grupos subalternizados e excluídos, de um lado, e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, de outro. Deveria ser evitar a homogeneização e

incentivar a interação e a renovação das culturas. Deveria ser, ainda, a promoção do redimensionamento e da qualidade da educação.

Torna-se evidente o complexo cenário em que tendências distintas, e mesmo contraditórias, conviviam, competiam e se expressavam. Nele, desencadeou-se o processo de revisão e de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica e de suas diferentes etapas.

A definição de Diretrizes, reitera-se, pode ser tida como um dos elementos componentes de projetos de responsabilização na educação, Todavia, segundo Brooke (2006), são poucos os exemplos de políticas de responsabilização no país, o que sugere a ausência de algumas das condições indispensáveis para sua implementação. “Parece que falta aqui tanto a disseminação ampla de informações comparativas sobre o desempenho das escolas quanto a mobilização política em favor das mudanças” (p. 399). Mesmo que tais condições estejam sendo intensificadas nos últimos anos, muitos profissionais da educação continuam a sustentar que as escolas não podem ser diretamente responsabilizadas por seus resultados, se não receberem das secretarias as condições necessárias a um trabalho de qualidade.

A proposta de definição de um currículo nacional tem também provocado resistências, tanto em secretarias municipais quanto em muitas escolas que têm assumido a tarefa de definir, coletivamente, o seu currículo, atendidas as determinações oficiais. Pode-se considerar, nesse caso, que se trata de

incentivar um processo contínuo de inovação, baseado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, de modo constante, definir, avaliar e retificar os conhecimentos básicos a serem ensinados e aprendidos. Nesse processo, pode ser desejável formar uma parceria entre a escola e o governo local, por meio de uma *qualidade negociada via currículo* (MOREIRA, 2010, p. 203).

Vale acentuar que os resultados das iniciativas referentes à promoção de um sistema de responsabilização não são garantidos. Resistências e contradições podem neutralizar os propósitos desse sistema e, paradoxalmente, favorecer uma maior autonomia da escola e do docente. Nesse caso, defende-se outra visão de qualidade, que não se restrinja ao desempenho do estudante em exames nacionais e à definição de um currículo único para todas as escolas.

Tendências opostas ao sistema de responsabilização podem ser identificadas no documento que oferece subsídios para a educação básica como um todo (MEC/SEB, 2009), como já se procurou evidenciar. Nele se reconhece que todos os currículos incluem conhecimentos, culturas, valores e artes que constituem direito de todo e qualquer ser humano. Acrescenta-se: “para que esses currículos possam, então, ser *formulados nas escolas*,

espera-se que as Diretrizes Curriculares venham a oferecer uma significativa contribuição” (MEC/SEB, 2009, p. 7, grifo nosso).

Cabe argumentar que, assim como nesse documento mais geral, os subsídios oferecidos pelo MEC ao CNE para a revisão das Diretrizes Curriculares específicas das diferentes etapas da educação básica não abraçam o projeto de ampliar a vigilância sobre escolas, docentes e discentes, a despeito de quaisquer contradições que neles sejam encontradas.

Passados dois anos do processo de formulação dos subsídios, tendo mudado o Presidente da República, tendo mudado o Ministro da Educação, vale a pena focalizá-lo e verificar como, em um complexo jogo de negociações, buscou-se contribuir para que as Diretrizes das três etapas viessem a orientar a construção e o desenvolvimento de “currículos atualizados, atraentes e capazes de facilitar o acesso de todos aos bens simbólicos produzidos na vida social” (MEC/SEB, 2009, p. 6).

Este artigo limita-se a focalizar a última etapa da educação básica no Brasil – o ensino médio, ressaltando o trabalho conjunto de consultores e técnicos do MEC. Durante os anos de 2009 e 2010, foram contratados professores universitários da área de Educação para, juntamente com diretores e coordenadores do Ministério, oferecerem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) subsídios para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)², que haviam sido elaboradas em 1998 (CNE/CEB, Parecer nº 15/1998).

Entre as temáticas discutidas no processo destacaram-se: funções e realidade atual do ensino médio, os sujeitos do ensino médio, responsabilidades da escola de ensino médio, o currículo do ensino médio, bem como os desafios das transições para o ensino médio e do ensino médio para estudos posteriores. No presente texto, abordam-se, predominantemente, questões referentes ao currículo desse nível de ensino, realçando-se a importância da revisão e da ampliação das concepções de interdisciplinaridade e contextualização, tão valorizadas nas Diretrizes de 1998.

Após a análise das contribuições enviadas ao Conselho, bem como a leitura cuidadosa do trabalho de atualização desenvolvido pelo CNE (CNE/CEB, Parecer nº 5/2011), argumenta-se que reflexões de Zygmunt Bauman (2008, 2010) sobre a educação e a aprendizagem na modernidade líquida podem ser úteis para estimular perguntas e reforçar o questionamento dos pressupostos e fundamentos da organização curricular no ensino médio (particularmente da propalada *capacidade para aprender*), assim como para favorecer a

elaboração crítica, nas escolas, de propostas curriculares em consonância com o documento referente à atualização das Diretrizes.

O texto está estruturado em três partes. Inicialmente, apresenta-se uma evolução do ensino médio no Brasil, chegando-se às Diretrizes elaboradas no Governo Fernando Henrique Cardoso e abordagens posteriores da questão curricular nesse nível de ensino. As temáticas da interdisciplinaridade e contextualização são, a seguir, analisadas. Por fim, com base em argumentos de Bauman (2008, 2010), questionam-se outros pressupostos e fundamentos referentes ao currículo do ensino médio, argumentando-se, então, a favor da preocupação com o aprendizado de terceiro grau, tal como proposto pelo sociólogo polonês. Revê-se, assim, o que pode ser entendido por *capacidade de aprender* na sociedade contemporânea. Argumenta-se, ainda, que as qualidades necessárias para que as instituições escolares se adaptem a essa sociedade não serão adquiridas por meio do recurso a políticas de responsabilização.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RUMOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O ensino médio brasileiro, ao longo de sua história, tem sido visto como um espaço indefinido, à procura de uma identidade própria. Nos últimos tempos, tem-se caracterizado por um caráter nitidamente propedêutico. Organizado com base no modelo do seminário-escola dos jesuítas, o ensino médio se estruturou, no Brasil, como uma etapa que visava preparar alguns estudantes privilegiados para ingressar na universidade (PINTO, 2002; MEC/SEB, 2010).

Mudanças no objetivo propedêutico ocorreram a partir de 1930³, quando foi proposto o modelo profissionalizante, com terminalidade específica, reservado para os grupos sociais menos favorecidos. Buscou-se, no novo enfoque, preparar mão-de-obra para o setor industrial, cujo desenvolvimento se iniciava no país.

Outra alteração importante nos destinos do atual ensino médio correspondeu à profissionalização compulsória, proposta, em 1971, em plena ditadura militar (BRASIL, Lei 5692/1971). Essa iniciativa tem sido interpretada como um mecanismo de contenção das demandas relativas à educação de nível superior, promovido pelo regime militar. Com o ensino médio assumindo um conteúdo profissional, muitos estudantes não seriam forçados a buscar a universidade, por já terem uma habilitação. Outros, ao mesmo tempo, já trabalhando, poderiam candidatar-se aos cursos superiores, porém com mais tranquilidade, por já serem

capazes de financiar suas tentativas nessa direção. Ao ensino médio profissional atribuiu-se, assim, uma clara função de conter a demanda e a ampliação referentes ao ensino superior (CUNHA, 1979).

Entretanto, a duração da iniciativa foi curta e pouco eficaz, tendo sido abolida definitivamente em 1982. Nem as escolas conseguiram profissionalizar adequadamente seus alunos, nem as empresas abriram espaço para os profissionais formados no nível médio, nem as famílias de classe média desistiram de ver seus filhos recebendo diplomas de cursos superiores de prestígio.

A nova Constituição Federal, outorgada em 1988, expressão plena do processo de redemocratização do país após o fim da ditadura militar, trouxe alterações na abrangência e no caráter do ensino médio. Concebeu-o como propiciando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Afirmou, ainda, o dever do Estado de estender progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, oferecendo-o a toda a população, o que ampliou a oferta do ensino médio nos anos subsequentes (MEC/SEB, 2010).

Na segunda metade dos anos 90, reacendeu-se o debate sobre as funções do ensino médio. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9394/1996), o ensino médio passou a ser visto com uma identidade própria, representando o período final da educação básica. Foi assegurada a possibilidade de articulação, até de forma integrada, em um mesmo curso, com a profissionalização, já que se aceitou que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, pudesse prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (CNE/CEB, Parecer nº 5, 2011).

Defendeu-se uma preparação básica para o trabalho, que constituísse o alicerce para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, deveria ter como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho. Daí a importância da capacidade de *continuar aprendendo*, do realce à relação entre a teoria e a prática, bem como da compreensão dos processos produtivos como aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares (CNE/CEB, Parecer N 15, 1998).

A legislação subsequente explicitou a importância da progressiva universalização do ensino médio gratuito. Outra série de instrumentos normativos, na mesma década de 90, atesta a crescente preocupação com a ampliação desse nível de ensino, assim como com a preocupação por melhor definir seus propósitos e garantir a melhoria da qualidade de ensino

ofertado. Apesar da significativa expansão do ensino médio, estamos hoje ainda distantes de sua universalização, mesmo nas regiões mais ricas do país, como o sul e o sudeste.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO (DCNEM) – GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (FHC)

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 determinaram a separação do ensino médio da educação profissional. Os fundamentos da reforma curricular no governo FHC podem ser resumidos como se segue: (a) reiteração das finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, Lei nº 9394/96); (b) organização do currículo com base em áreas de conhecimento; (c) destaque às competências de caráter geral – particularmente a *capacidade de aprender* – em detrimento de disciplinas e conteúdos específicos; (d) definição de princípios axiológicos; (e) definição de princípios pedagógicos; e (f) regulamentação da parte diversificada do currículo. O trabalho e a cidadania foram definidos como contextos do currículo. Os componentes curriculares foram vistos como constituindo um conjunto contextualizado de situações voltadas para a formação de competências (CNE/CEB, Parecer nº 15, 1998; RAMOS, 2011).

A *pedagogia das competências*, adotada nas DCNEM, fundamentou-se nesses princípios. A intenção era a organização de um currículo voltado para as competências básicas. Valorizaram-se as competências de caráter geral, atribuindo-se à capacidade de aprender uma posição nuclear.

A doutrina de currículo que sustentou a proposta de organização e tratamento dos conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho deveria pautar-se nos conceitos de *interdisciplinaridade* e *contextualização* (CNE./CEB, Parecer nº 15, 1998). Com base no documento elaborado pelos consultores (MEC/SEB, 2010), tais conceitos são examinados a seguir.

4 SUBSÍDIOS OFERECIDOS AO CNE, EM 2010, PARA A ATUALIZAÇÃO DAS DCNEM

No documento mencionado, destacou-se, inicialmente, a responsabilidade do ensino médio com relação à formação do estudante. Entendeu-se por formação o desenvolvimento tanto da capacidade de inserção nos processos sociais, quanto de uma atuação orientada pela compreensão dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos da sociedade. Uma educação voltada para a formação seria, então, pensada em

três planos: (a) desenvolvimento da capacidade do entendimento e do conhecimento do mundo; (b) preparo para a vida em sociedade e o desenvolvimento das habilidades necessárias a prover as condições indispensáveis à sua existência; (c) reconhecimento, por parte dos sujeitos implicados no processo, como partícipes do processo civilizatório, na corresponsabilidade pela construção de uma sociedade justa e do bem-estar coletivo. Ou seja, a concepção de formação centrou-se no tripé conhecimento – ação – ética (RODRIGUES, 2001).

Com base nessa idéia de formação é que deveriam ser desenvolvidas as propostas curriculares do ensino médio. Sustentou-se que o ensino médio deveria propiciar a aquisição de conhecimentos que complementassem e aprofundassem os aprendidos na etapa anterior, contribuísse para formar o estudante para o exercício da cidadania e para aprimorá-lo como pessoa humana, bem como o preparasse para o trabalho e para estudos subsequentes.

Propôs-se que os currículos continuassem coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases. Sugeriram-se, também, como eixos organizadores do currículo: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Propôs-se articulá-los no sentido de propiciar a compreensão tanto do processo histórico de produção científica e tecnológica, quanto o desenvolvimento e a apropriação social dos conhecimentos escolares para a transformação das condições naturais de vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Cabe ressaltar que não se defendeu uma formação especificamente profissionalizante, mas sim o entendimento do processo produtivo, para que o estudante pudesse dar sentido às suas experiências na sociedade de modo ativo, crítico e consciente.

5 A INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo o Parecer nº 15/98, todo conhecimento dialoga permanentemente com outros conhecimentos, em um processo que pode envolver questionamento, confirmação, complementação, negação, ampliação e aprofundamento de aspectos percebidos com pouca clareza. Considerou-se que a interdisciplinaridade requer um eixo integrador, que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. A interdisciplinaridade não deve trivializar as disciplinas; mas sim manter suas individualidades. Precisa, contudo, integrá-las com base na compreensão das causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalhar as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos,

para a comunicação e a negociação de significados, assim como para o registro sistemático de resultados.

Como estratégia crucial para promover a interdisciplinaridade, os consultores do MEC insistiram na promoção do diálogo nas escolas e nas salas de aula, sem o propósito de curar os males causados pela fragmentação dos conhecimentos e, principalmente, sem promessas ilusórias. Considerou-se o diálogo como defensável e passível de desenvolvimento nas escolas, ainda que permeado por tensões e conflitos.

Não se propôs o abandono da disciplinaridade: a intenção foi colocá-la em tensão permanente com a interdisciplinaridade. Ou seja, o que se sugeriu foi que se propiciassem momentos de integração entre docentes (facilitados pelo diálogo a ser incrementado) e momentos em que a especialização disciplinar pudesse contribuir para articular e aprofundar conhecimentos ensinados e aprendidos interdisciplinarmente.

A tensão em pauta foi vista como permitindo que maior número de professores venha a encontrar, na escola, a possibilidade de ampliar seus espaços e de ter seus discursos proferidos e ouvidos. O diálogo pode ensejar a promoção de atividades que articulem saberes e indivíduos. Pode, também, facilitar o desenvolvimento de uma postura multicultural, de respeito à diversidade. Implica a convivência com a diferença e com a diversidade, na medida em que professores de diferentes disciplinas e diferentes identidades profissionais engajam-se em um diálogo que propicie um trabalho em parceria. Aprender a conviver com o pluralismo disciplinar pode ensinar a convivência com o pluralismo de idéias, gêneros, etnias, idades, aparências físicas e comportamentais, religiões. Quer-se, em resumo, favorecer tanto o convívio e o diálogo entre as disciplinas, quanto o convívio e o diálogo entre as diferenças (VEIGA-NETO, 1995, 1996, 1997, 2001).

6 CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas DCNEM de 1998, contextualizar o conteúdo significou considerar que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. O tratamento contextualizado retiraria, então, o aluno da condição de espectador passivo. Permitiria que o conteúdo provocasse aprendizagens significativas que o envolvessem. A contextualização englobaria, assim, dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobilizaria competências cognitivas adquiridas. Pode-se mencionar como exemplo aplicar a matemática na análise de índices econômicos e estatísticos. Outro exemplo refere-se ao conhecimento científico:

entender como funciona o corpo humano precisa implicar o uso dessa compreensão na forma de lidar adequadamente com o próprio corpo.

Vale argumentar que a visão de contextualização apresentada nos DCNEM terminou por valorizar, predominantemente, a aplicação do conhecimento. Insistiu-se no sentido de que os conteúdos estudados e aprendidos se articulassem com a experiência do estudante, particularmente no que tange aos aspectos atinentes ao trabalho e à cidadania.

Os consultores sugeriram, em seu documento, (MEC/SEB, 2010), que a contextualização não se limitasse à aplicação nas áreas de cidadania, trabalho, cotidiano, convivência. Propôs-se que dois aspectos enriquecessem a concepção de aplicação, ampliando e redimensionando a conexão com a vida real dos estudantes: (a) a noção de experiência, tal como entendida por Jorge Larrosa (2004); (b) a contextualização do processo de produção do conhecimento, tal como proposta em textos de currículo associados ao multiculturalismo e à teorização crítica.

Para Larrosa, experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não se confunde com a informação. Depois de assistir a uma aula, a uma palestra, a um filme, depois de ler um livro, depois de viajar ou de visitar uma escola, sabe-se mais coisas do que antes. Tem-se mais informação, mas, ao mesmo tempo, pode-se não ter sido tocado. Pode, de fato, nada ter acontecido, sucedido. Argumentou-se, então, que o conhecimento contextualizado, restrito ao nível de aplicação, não garante que uma experiência tenha de fato ocorrido com o estudante, tocando-o, transformando-o.

O que se está afirmando é que o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. É um saber que não se separa do indivíduo concreto que sabe. Não está fora de nós. Relaciona-se com a vida singular e concreta e com um indivíduo singular e concreto. Assim, para que o conhecimento escolar corresponda a algo que de fato forme e transforme o estudante, não é suficiente atrelá-lo às condições de trabalho e de cidadania, nem articulá-lo com sua comunidade, sua vida, suas vivências. Não cabe, ainda, limitá-lo ao conhecimento científico, ainda que seja imprescindível ensiná-lo na escola de modo contextualizado. Há, porém, que se ampliar essa perspectiva e abrir espaço para a consideração da singularidade do aluno, para conhecimentos e saberes que configurem sua personalidade, seu caráter, sua sensibilidade, seu modo de estar no mundo. Há que se repensar o relacionamento do docente com o estudante, há que se buscar conhecê-lo melhor, há que se estimular sua expressão singular e concreta. Há que se favorecer tanto a aquisição de conhecimentos científicos quanto de saberes da experiência.

Acresça-se a necessidade de contextualização do processo de produção do conhecimento. Trata-se de explicitar, no currículo, como um dado conhecimento corresponde a uma construção histórica e como as raízes desse processo são usualmente esquecidas, o que faz com que todo conhecimento venha a ser visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Essa é a estratégia usualmente denominada de ancoragem social dos conteúdos (CANEN; OLIVEIRA, 2002), cujo propósito é evidenciar as conexões entre discursos científicos, históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros. A idéia é alargar os quadros de referência pelos quais se compreendem as relações entre conhecimento, pluralidade cultural e poder. A ancoragem social envolve entender como os conhecimentos surgiram e em que contexto social foram elaborados, como e por quem foram propostos historicamente, bem como quais eram os interesses e as ideologias dominantes na ocasião.

7 CONCLUINDO E EXAMINANDO DESAFIOS

As DCNEM foram aprovadas em 2011, com a incorporação de algumas sugestões oferecidas pelos consultores. Mostra-se pertinente revê-las à luz das argumentações de Zygmunt Bauman (2010) sobre a educação no mundo contemporâneo. Pode ser possível, então, redimensionar alguns dos elementos tratados na discussão sobre as diretrizes curriculares do ensino médio. Pode ainda ser possível estimular reflexões sobre tais elementos na elaboração de propostas curriculares.

Bauman argumenta que em nosso mundo, por ele denominado de líquido-moderno, a solidez das coisas, bem como a solidez dos vínculos humanos, parecem constituir ameaças aos indivíduos. A perspectiva de se estar restrito a uma única coisa na vida é aterrorizante. Não são desejáveis, nesse contexto, bens que durem muito e não possam ser descartáveis com facilidade. Que efeitos essa constatação pode ter para os conhecimentos e as competências a serem adquiridas na escola de ensino médio? Em um contexto de incessantes mudanças, acrescenta o sociólogo, é mais atraente o conhecimento que se usa e joga fora, tais como os conhecimentos envolvidos nos programas dos computadores, que a cada instante se tornam obsoletos e são então renovados. Cabe pensar, então, em conhecimentos escolares a serem descartados rapidamente? Como conceber, na escola, relações e experiências que não expressem uma estrutura coesa e coerente? Como selecionar conhecimentos que favoreçam a compreensão do trabalho, da ciência, da cultura, do cotidiano e do mundo, quando o mundo

se transforma de um modo tal que desafia permanentemente a verdade dos conhecimentos existentes, assim como a estabilidade do trabalho, da ciência e da cultura, que se transformam constante e significativamente na transição de uma sociedade “sólida” de produtores para uma sociedade “líquida” de consumidores?

Nesse mundo volátil, os hábitos consolidados, os esquemas cognitivos sólidos e as preferências por valores estáveis passam a constituir desvantagens. Tornam-se fluidas as idéias de formação, questionam-se os benefícios da transmissão do conhecimento aos alunos, abala-se a autoconfiança dos professores. Procura-se um conhecimento que se destine a perseguir eternamente objetos fugidios, que se dissolvem ao serem atingidos.

Flexibilidade passa a ser a palavra do momento: a capacidade de abandonar os hábitos adquiridos mostra-se mais crucial que a aprendizagem de novos (BAUMAN, 2008). Quem quiser ser bem-sucedido no ambiente de trabalho,

deve demonstrar capacidade de convivência em grupo e de comunicação, abertura mental e curiosidade, vender sua própria pessoa, inteira, como valor único e insubstituível, capaz de enriquecer a qualidade do grupo de trabalho (BAUMAN, 2010, p. 52-53).

Ter ideias inusitadas, apresentar projetos fora do comum e apresentar vocação para seguir caminhos solitários são habilidades que não se aprendem nos livros didáticos nem nas aulas. Os conhecimentos úteis nesse contexto parecem ser os conhecimentos operativos – saber ser, saber fazer e saber viver – mais do que os conhecimentos específicos que os educadores querem e sabem transmitir aos estudantes. São esses os conhecimentos a serem incluídos nos currículos?

Os educadores enfrentam um desafio surpreendente: trata-se de uma situação sem precedentes. “A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida” (BAUMAN, 2010, p. 60). Faz sentido indagar: quais as implicações dessa situação para as decisões curriculares?

No que tange às relações sociais na escola, entre seus diferentes sujeitos, cabe considerar que, para os jovens, as relações virtuais acabam levando a melhor sobre “a coisa real” (BAUMAN, 2010). Nas relações virtuais pode-se apagar o que se mostrar indesejável, evitando-se as características incômodas das relações mais duradouras e profundas. Reuniões, contatos, encontros ou grupos comunitários passam a ser, com frequência, vividos *on line*, o que torna frágeis os elos que venham a ser criados. Como, nessa circunstância, falar-se em diálogo, em integração, em contextualização, em compromisso?

Quanto à capacidade de continuar aprendendo, tão valorizada nas Diretrizes Curriculares, há que se questioná-la no mundo líquido em que vivemos. Bauman (2008) oferece importantes subsídios para esse questionamento. O aprender a aprender, que ele denomina de aprendizado de segundo grau, é, sem dúvida, complemento inevitável do chamado aprendizado de primeiro grau, por sua vez associado à transmissão dos conhecimentos fragmentados que usualmente compõem os currículos. Para Bauman, porém, o aprendizado de segundo grau mantém o seu valor e presta os serviços esperados somente quando os estudantes acreditam que as contingências que venham a encontrar correspondam a um padrão estável. É esse aprendizado que pode ser associado à capacidade de aprender, defendida nas DCNEM. Pergunta-se: serão estáveis as condições a serem encontradas pelos estudantes de nossas escolas? Como conceber, então, a capacidade de aprender?

Conforme Bauman (2008), cada um dos pontos de orientação que fez com que o mundo parecesse sólido e que propiciou uma seleção lógica de certas estratégias de vida (empregos, habilidades, parcerias humanas, modelos de propriedade e decoro, visões de saúde e doença, valores a serem perseguidos e meios de persegui-los) mostra-se hoje em permanente fluxo.

Segundo o sociólogo, o aprendizado de terceiro grau, inevitável hoje, corresponde a um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais não estão ainda preparadas para oferecer. Trata-se mesmo de um tipo de aprendizado que chega a ser considerado pela teoria educacional moderna como um fenômeno patológico ou um ataque de esquizofrenia avançada. O aprendizado de terceiro grau ocorre quando o estudante adquire as habilidades de modificar o conjunto de possibilidades que aprendeu a prever e a enfrentar no curso do processo de aprender a aprender. Não há por que, nesse contexto, preocupar-se com a questão dos padrões: o tipo de hábito a ser adquirido é o hábito de viver sem hábitos (BAUMAN, 2008).

As instituições educacionais padecem de sua própria adaptação: adaptaram-se a um mundo diferente, ora em extinção. Como adaptar as instituições à nova situação pós-moderna? Responde-nos Bauman (2008): recorrendo à pluralidade e à “multivocalidade” da variedade atual de instituições que enfrentam o esforço dos legisladores por garantir coesão e harmonia. Somente essas instituições podem oferecer algo a um mundo multivocal de necessidades não articuladas, de possibilidades e de escolhas que se multiplicam e se reproduzem.

“Preparar-se para a vida” – aquela tarefa perene e invariável de toda educação – deve significar, primeiro e sobretudo cultivar a capacidade de

conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas e cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de “mudar os marcos” e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado (BAUMAN, 2008, p. 176-177)

Essas qualidades não serão promovidas pelo processo educacional centrado nos poderes de planejamento e de controle dos profissionais da educação, nem por meio dos conteúdos explícitos dos currículos, nem por meio de competências previamente definidas, a serem desenvolvidas junto aos alunos. Essas qualidades não serão impulsionadas pelo recurso a políticas de responsabilização que visem a ampliar a vigilância sobre docentes e discentes. Essas qualidades somente poderão ser adquiridas com base no chamado aprendizado de terceiro grau, “relacionados não a um currículo particular e ao estabelecimento de um evento educacional particular, mas à variedade de currículos e eventos que competem e se sobrepõem” (BAUMAN, 2008, p. 177).

O processo de aprendizado de terceiro grau limita-se a sugerir resultados. Trata-se de um processo com final aberto, interessado em assim permanecer, desconfiado de resultados específicos preestabelecidos, bem como temeroso de algum fechamento prematuro que o impeça de permanecer sempre incompleto. É nesse enfoque que precisam ser consideradas a interdisciplinaridade, a competência, a contextualização e a capacidade para aprender.

Pode-se argumentar que a abordagem de Bauman harmoniza-se com a visão de diálogo sugerida por Elizabeth Ellsworth (1997), para quem os professores precisam familiarizar-se com o caráter imprevisível das reações dos alunos ao currículo escolar e aprendam a aproveitá-lo como recurso de extremo valor para o ensino. A autora propõe o diálogo analítico, centrado no conhecimento textual, no conhecimento do caráter indireto das diferentes rotas para ler o mundo. Não se trata de chegar à melhor leitura, à leitura mais ética ou mais justa. Não se fecha o diálogo, nem se encerra a leitura. As questões passam a ser: que leitura posso realizar nessa situação? De que modo o mundo se altera quando determinada leitura é feita e disponibilizada? A leitura jamais se completa e a rota pode ser tão importante quanto o conhecimento que provoca. Como responder? Ainda que não se feche a resposta, o indivíduo não pode deixar de responder. A resposta expressa o caráter performativo das práticas curriculares, que são a cultura se fazendo, a cultura em processo de construção

(MOREIRA, 2002). Reitere-se a pertinência de repensar os pressupostos sugeridos como basilares para o currículo do ensino médio.

O mesmo pode ser dito da teorização de Susan Harris (2011) sobre a tradução cultural. Para ela, a tradução não representa uma tentativa de acomodar diferenças linguísticas; refere-se, sim, à natureza do significado. A possibilidade de tradução é, de fato, uma condição para o significado. Mas a linguagem não transporta o significado; ela é constitutiva do que somos como seres humanos. Nesse sentido, uma tradução que se limite a desempenhar a função de transmissão não é uma boa tradução, pois, para ser tida como boa, precisa envolver o mistério e o inatingível, precisa associar o impossível e o necessário. Uma tradução não pode ser vista como uma finalização, mas sim como um começo, uma transformação, uma renovação. Uma tradução jamais se completa. Mas essa impossibilidade nos impele a não desistir de tentar. O que conseguirmos será sempre uma conquista humana parcial, imperfeita. Sugere-se que tais pressupostos podem contribuir para uma melhor compreensão do processo de aprendizado de terceiro grau.

Serão viáveis essas perspectivas? Que limites e possibilidades apresentam em nossas escolas? A despeito de quaisquer obstáculos, pode-se recorrer a Bauman (2010) para sustentar a esperança, como única postura viável. Trata-se de uma opção inevitável, derivada da confiança na dignidade, sensatez e integridade do indivíduo. Há, então, que se acreditar que um mundo melhor é possível e que cabe a nós, homens e mulheres que vivemos nessa contemporaneidade líquida, procurar construí-lo, sem qualquer certeza de que o sucesso será possível.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- ELLSWORTH, E. **Teaching positions**: Difference, pedagogy and the power of address. New York: Teachers College Press, 1997.
- HARRIS, S. **The university in translation**: Internationalizing higher education. London: Continuum, 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.) **Escola viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. **Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 34, p. 193-205, 2010.
- MOREIRA, A. F. B. M.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.
- PINTO, J. M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R.P. e ADRIÃO, T. (Orgs.) **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.
- RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 76, p.232-257, 2001.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- VEIGA-NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Idéias**, n. 26, p. 105-119, 1995.

VEIGA-NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

Leis, pareceres e outros documentos oficiais

BRASIL. Lei nº 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. In: VASCONCELOS, J. (Org.) **Legislação Fundamental**. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº 15/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 5 de maio de 2011.

MEC/SEB. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Subsídios**. Brasília, 2011.

MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, 2009.

Notas:

² O documento referente ao ensino médio, elaborado, no MEC, junto à Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (Prof. Carlos Artexes Simões) e à Coordenação Geral de Ensino Médio (Profa. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queriroz), em 2009 e 2010, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação como subsídio para a Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Contou com a participação dos consultores Profs. Alfredo Veiga-Neto (UFRGS), Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP/UFRJ), Karla Saraiva (ULBRA) e Sabrina Moehlecke (UFRJ).

³ Tais mudanças constituem proposições da Reforma Francisco Campos, de 1930, que se efetivou por meio de uma série de decretos. Credita-se a essa reforma haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, superior e comercial. Foi a primeira vez que uma reforma atingiu significativamente a estrutura do ensino no país (Cf. ROMANELLI, 1986).