

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2007

APRESENTAÇÃO

Construir uma identidade para o Ensino Médio exige que se tome em perspectiva esse nível de ensino para compreender sua finalidade social, questão que permanece nos diferentes momentos políticos e econômicos da história do Brasil.

Rejeita-se a dicotomia que historicamente marcou a estrutura curricular do Ensino Médio e legitimou a oferta de formações diversas para estudantes oriundos das diferentes classes sociais. Isso pressupõe levar em consideração a complexidade dos sujeitos que integram esse nível de ensino e pensar num currículo que contribua para sua formação crítica.

Propõe-se abordar os conhecimentos disciplinares de modo contextualizado, de um ponto de vista questionador, numa perspectiva interdisciplinar, quebrando a rigidez que a legitimidade social e o estatuto de verdade dão a ele. Adota-se uma perspectiva curricular de formação pluridimensional pela qual os conhecimentos escolares devem ser contemplados em suas dimensões científica, artística e filosófica para além do humanismo clássico e da profissionalização específica.

Dessa forma espera-se que os egressos do Ensino Médio se tornem sujeitos capazes de analisar e criticar o tempo em que vivem, pois compreenderão a lógica da sociedade técnico-científica no contexto das relações sociais e de trabalho o que lhe possibilitará atitudes de intervenção.

Mary Lane Hutner
Chefe do Departamento de Ensino Médio

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida *porque* a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a *práxis*, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto *aufgehoben* no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150)

SUMÁRIO

1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	
2 A DICOTOMIA ESTRUTURAL DO ENSINO MÉDIO: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	
2.1 O BINÔMIO EDUCAÇÃO-TRABALHO E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	
2.2 O BINÔMIO EDUCAÇÃO-TRABALHO E O NEOLIBERALISMO	
2.3 PELA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ESTRUTURAL	
3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	
3.2 O CONHECIMENTO E OS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DAS DISCIPLINAS.....	
3.3 A INTERDISCIPLINARIDADE	
3.4 A CONTEXTUALIZAÇÃO	
4 OS SUJEITOS NO ENSINO MÉDIO	
5 REFERÊNCIAS	

1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Pensar o currículo para o Ensino Médio traz, para os professores do Estado do Paraná, algumas questões teóricas e políticas que precisam ser equacionadas. A primeira questão diz respeito ao conceito de Currículo. Afinal, o que é Currículo?

O educador espanhol e especialista em currículo J. Gimeno Sacristan fala de “impressões globais que, tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo”. Dentre estas imagens, o autor enumera algumas, talvez as mais corriqueiras:

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente seqüencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor, o currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas — como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).

O esforço de conceituar currículo remete necessariamente a refletir a respeito de outras perguntas como: Para que serve o currículo? A quem serve? Que tipo de indivíduo forma?

Para Williams, parafraseado por Veiga Neto, currículo é “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para escola, ou seja, é escolarizada” (VEIGA NETO, 1997, p. 60).

Esta “porção da cultura” a ser escolarizada é sempre uma seleção de saberes a serem socializados que num arranjo curricular pretende formar um determinado tipo de sujeito. Daí a importância de refletir sobre quais questões uma proposta curricular dispõe-se a responder. Então, essa seleção de saberes que deve compor um currículo nos impõe reflexões como:

[...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? [...] o que eles ou elas devem ser? O que eles ou elas

devem se tornar? [...] Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 2000, p. 14-6)

Essas pontuações indicam a complexidade da tarefa de conceituar currículo dado o significado social e político desse documento que é, também, um discurso interessado. Mais do que um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola, é um discurso político que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Para Silva:

Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo 'tal como ele realmente é', o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (SILVA, 2000, p. 12).

Assim, no aprofundamento das discussões sobre currículo, considera-se superada a noção de que esse documento/discurso resume-se a objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares. É preciso pensar o currículo de maneira muito mais ampla, refletir sobre a seleção (nunca inocente) de objetivos, métodos e conteúdos na medida em que, como já mencionado, o discurso sobre currículo, mais que mera descrição, é construção de uma identidade.

A partir dessas considerações teóricas faz-se necessário revisitar a história das construções curriculares para o Ensino Médio no Brasil e suas implicações políticas na constituição dos sujeitos sociais.

2 A DICOTOMIA ESTRUTURAL DO ENSINO MÉDIO – UM POUCO DE HISTÓRIA

Antes de apresentar o resultado das reflexões coletivas a respeito da identidade do Ensino Médio, um olhar histórico sobre a relação educação-trabalho revela que esta relação tem deixado sua marca na educação e, de forma mais evidente, no nível de ensino hoje denominado Médio.

A história da educação no mundo ocidental demonstra que a escola foi organizada para atender aos alunos de acordo com a classe social à qual pertenciam, mesmo antes de se falar da escola laica dos tempos modernos.

No início da Idade Média, com o fim das escolas pagãs, a Igreja tomou para si a responsabilidade da instrução pública. As escolas chamadas monásticas destinavam-se à formação dos monges. Quanto à “instrução” da plebe, esta não previa o aprendizado da leitura e da escrita. Sua finalidade era familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. Nessa sociedade que se sustentava pelo trabalho braçal do camponês, era consenso, entre a classe dominante (clero e nobreza), que o servo analfabeto apresentava mais resistência à fadiga e era capaz de suportar uma tarefa mais longa e penosa.

Nos currículos das escolas monásticas, estava previsto o ensino das sete artes liberais, o *Trivium* – Gramática, Dialética e Retórica – e o *Quadrivium* – Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Com as gradativas mudanças sociais, foram criadas, nessas escolas, as chamadas escolas externas, destinadas ao clero e a alguns nobres que queriam estudar, mas que não pretendiam dedicar-se à vida religiosa, com uma composição curricular diferente.

A partir do século XI, com a constituição das primeiras cidades ou burgos, o ensino passou das mãos dos monges nas áreas rurais para o clero secular nas cidades e se realizava nas chamadas escolas catedrais, que já existiam havia alguns séculos. Com a lenta e gradativa ascensão da burguesia, que passou a exigir sua parte de instrução, as escolas catedrais tornaram-se os germes da universidade. Mais tarde, o acesso às universidades permitiu que a burguesia participasse de vantagens até então restritas à nobreza e ao clero.

É importante não perder de vista que, apesar da lenta ascensão da burguesia, a grande maioria da população ainda era constituída de servos que não tinham

acesso a nenhum tipo de instrução. Naquele período histórico, mesmo para o indivíduo que quisesse se tornar um artesão, era necessário dispor de muitos recursos para ser aceito em uma corporação e, ainda assim, necessitaria dispor de muito trabalho e tempo para passar de aprendiz a oficial ou, para alguns poucos, chegar a mestre. Fica evidente, portanto, que historicamente constituíram-se currículos diferentes para as diferentes classes sociais e, ainda assim, a maioria da população não tinha acesso à escola.

Com a ascensão da burguesia, essa diferenciação curricular tornou-se ainda maior, com currículos que privilegiavam o ensino das artes liberais nas escolas formadoras daqueles que seriam destinados às funções de comando; com o ensino das artes manuais para os artesãos ligados às corporações e nenhuma instrução para a maioria da população constituída de trabalhadores nas cidades e no campo.

Esse quadro é claro; atendia às necessidades do modo de produção capitalista e ficou cada vez mais definido com a consolidação da burguesia como classe hegemônica a partir do século XVIII e com o capitalismo como sua forma econômica. Foram criadas, junto às fábricas, as escolas politécnicas para uma educação superior destinada aos peritos industriais que necessitavam de uma aprendizagem para operar os novos equipamentos. Ao povo restava uma educação primária para a qual a maioria não tinha acesso, devido às longas jornadas de trabalho nas fábricas.

Por outro lado, aos seus próprios filhos, a burguesia destinava uma outra forma de educação – a educação secundária, composta por um saber livresco e clássico. A orientação geral desse ensino conduzia à continuidade dos estudos na universidade, por consequência, às altas posições governamentais e de comando nas indústrias.

Historicamente, esta forma de organizar a educação é permeada por um discurso liberal que constantemente aponta para uma igualdade social, mas que, na prática, mantém as diferenças.

De fato, na primeira metade do século XX, este discurso pela igualdade de direitos à instrução esteve muito presente no pensamento dos educadores e nos textos constitucionais por meio das propostas da escola pública, obrigatória e gratuita. Na realidade, entretanto, desde sempre, o que sempre existiu foi a divisão de uma escola propedêutica e preparatória para a universidade, para os filhos da

burguesia; uma educação direcionada às atividades práticas como o ensino industrial, agrícola e comercial para a classe trabalhadora e, ainda, uma não realizada escola pública para a maioria da população.

2.1 O BINÔMIO EDUCAÇÃO-TRABALHO E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Diante do exposto, ficam claras as relações sociais e políticas que permeiam a elaboração dos currículos escolares e evidenciam o projeto econômico defendido para a sociedade/o país. É esta uma das perspectivas a partir da qual se coloca em pauta a controversa questão da identidade do Ensino Médio.

A identidade do Ensino Médio esteve, ao longo de sua história, retratada por dois focos: um que privilegia a formação do aluno para o mercado de trabalho e outro voltado para a continuidade dos estudos. Essas duas possibilidades determinavam, para os diferentes indivíduos, a posição a eles reservada, na divisão social e técnica do trabalho. Esta dicotomia, portanto, identifica historicamente o Ensino Médio e o mantém atrelado à organização e à permanência da sociedade de classes.

No Brasil, a institucionalização da relação entre escola e trabalho ocorreu na Primeira República. Mas a discussão sobre a necessidade e o valor de uma educação para o trabalho é ainda mais antiga. Antes mesmo do fim da escravidão, alguns intelectuais brasileiros¹ defendiam uma educação para o trabalhador. Muitos argumentos a favor da democratização da educação eram coincidentes, inclusive nos discursos de pensadores com diferentes posições políticas. Alguns destes argumentos podem ser resumidamente citados como: a educação pode tornar o Brasil um país civilizado, voltado para o progresso; ela impõe a ordem, evita a anarquia, prepara para a disciplina do trabalho, dociliza o trabalhador e mantém o povo em seu lugar na sociedade; por meio dela, o trabalhador será incorporado à força de trabalho e isto prevenirá lutas e conflitos sociais (CUNHA, 2000).

Sob tais argumentos, a educação era entendida como instrumento regulador que garantiria a ordem numa sociedade onde as mudanças pareciam próximas e inevitáveis. É claro que os conceitos de desenvolvimento e progresso a serem

¹ Os abolicionistas e os republicanos.

alcançados pela ordem – via submissão do trabalho ao capital –, conforme enunciado acima, interessavam à classe dominante brasileira, naquele momento histórico ligada a atividades agrárias.

Com a abolição e a Primeira República, o Brasil continuava fortemente agrário, mas começaram a ser criadas as primeiras escolas de artes e ofícios².

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2000, p. 27).

Dessa perspectiva, essas escolas integravam o projeto social para inserir o Brasil nas relações de produção capitalistas, pois surgiram com o processo de urbanização brasileiro e a conseqüente necessidade de controle social. Para a construção de uma sociedade do trabalho, era preciso disciplinar os filhos das classes operárias, para que se tornarem futuros trabalhadores dóceis, não causadores de desordem social, o que ocorreria pela passagem desses meninos pela escola. Tornava-se evidente a importância do binômio educação-trabalho como instrumento de construção de uma nacionalidade, nos moldes que interessava à burguesia industrial brasileira – estruturando a escola e a educação para o atendimento dos seus interesses econômicos e políticos.

Esta tendência classista hierarquizante aprimorou-se a partir do Estado Novo (1937-1945), quando o desenvolvimento dos setores secundário e terciário da economia fizeram surgir vários ramos profissionais. Nesse contexto, o ensino técnico (escolas e cursos) multiplicou-se e foi regulamentado como sistema paralelo ao ensino clássico.

No artigo 129 da Constituição de 1937, “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (apud CUNHA, 1980, p. 237). É também desse período a Lei Orgânica do Ensino Secundário que em suas argumentações afirma

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverá assumir as responsabilidades maiores da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e

² Estas escolas, na década de 1940, transformar-se-iam em escolas técnicas.

atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (apud CUNHA, 1980, p. 237).

A partir dessa política educacional, a dicotomia estrutural do ensino foi legalmente estabelecida. Os diferentes níveis de cursos para formação de trabalhadores não davam acesso às etapas seguintes dos estudos. As quatro séries finais do atual Ensino Fundamental eram denominadas de Curso Médio de 1.º Ciclo – que era procurado pelas classes menos favorecidas e não dava acesso aos cursos técnicos da etapa seguinte. O Curso Médio de 2.º Ciclo, correspondente ao que hoje chamamos de Ensino Médio, era oferecido em duas modalidades:

- a) o clássico, com três anos de duração, procurado pela elite, e
- b) os cursos profissionalizantes agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e normal, procurados pela classe média, que não possibilitavam o acesso à universidade. Esse acesso só era possível aos alunos que tivessem cursado o clássico.

Do fim do Estado Novo até o início da década de 1960, o Brasil viveu um período em que algumas contradições de ordem político-ideológicas em relação à orientação produtiva do país geraram discussões a respeito daquela estrutura explicitamente dicotômica e hierarquizante da educação. O contexto político do país, era, então, dominado por um nacionalismo liberal, em que diversos setores sociais queriam a industrialização do Brasil, e disputavam o comando deste processo. No entanto, esta política de expansão nacional desenvolvimentista implicava uma tensão entre dois tipos de orientação defendidos pelos diferentes partidos políticos: a industrialização pela substituição de importações e a industrialização pela desnacionalização da economia.

Na década de 1950, uma

série de leis, decretos e portarias ministeriais [deram] um passo à frente na unificação dos segmentos do sistema educacional. É preciso destacar que essa legislação não corresponde a uma política de Estado previamente formulada, mas foi sendo elaborada na medida da pressão da clientela interessada” (CUNHA, 1980. p. 238).

Em função dessa pressão, nos treze anos de intervalo entre 1948 e 1961 foi discutido e elaborado o texto da Lei 4.024/61, a primeira que regulamentou a educação em nível nacional.

No período em que a Lei 4.024/61 foi discutida e aprovada, era politicamente mais forte a parcela da burguesia que desejava industrializar o Brasil pelo fortalecimento da indústria nacional. De acordo com esse interesse, aquela Lei garantia equivalência entre os cursos técnicos e os secundários propedêuticos para efeito de ingresso nos cursos superiores, de modo a aumentar essa demanda e abrir as portas das universidades. Esta equivalência estava atrelada ao crescimento dos setores secundário e terciário da economia, o que fez a sociedade reconhecer a validade de outros saberes além dos clássicos em geral.

Também naquele momento, o curso industrial básico – ou o chamado médio de primeiro ciclo – deixava de ser industrial e passava a constituir um ginásio único com disciplinas vocacionais. Isto fortalecia a bandeira de uma educação básica para todos com uma crítica à precocidade da profissionalização, o que vinha ao encontro dos interesses do setor produtivo por uma mão-de-obra mais bem preparada para o desafio da industrialização nacional.

Do ponto de vista estrutural, a Lei 4.024/61 manteve a dualidade estrutural da educação, com uma vertente voltada para a formação do trabalhador e outra para a formação da classe dirigente. Em termos administrativos, ao MEC caberia administrar as escolas regulares e as escolas de formação profissional. O sistema de ensino profissional – Senai e Senac – continuaria mantido pelas empresas, com recursos públicos e com autonomia, de modo que, ajustado à lei, poderia equivaler seus cursos aos níveis fundamental e médio do ensino oficial regular.

A política que definia essa legislação permaneceu pelos conturbados anos de 1960 até o início da década de 1970, quando a parcela da burguesia que pretendia o desenvolvimento do Brasil, via industrialização dependente, tomou o governo em 1964 e encaminhou a internacionalização da economia do país.

A escola foi então responsabilizada pelo atraso do país e o curso propedêutico – médio – foi considerado excessivamente acadêmico e, por isso, incapaz de atender as necessidades do mercado de trabalho. Baseando-se na teoria do capital humano o investimento na formação do trabalhador, seria a forma de

maximizar os lucros futuros das empresas, de maneira que tal qualificação para o trabalho deveria ser conferida pela escola.

Ao contrário do que aconteceu no período anterior, na ditadura o processo de discussão de uma nova lei para a educação foi muito abreviado e centralizado. Em 1969, foram elaborados dois pareceres pelo Conselho Federal de Educação, pedindo a revisão da lei n. 4.024/61. Ainda naquele ano, por decreto presidencial, formou-se uma comissão do MEC para propor o texto da nova lei. Em 1970, o anteprojeto de lei ficou pronto e, no ano seguinte, foi promulgada a lei n. 5.692/71, com muito alarido, sob a euforia do milagre brasileiro.

As modificações básicas trazidas pela lei n. 5.692/71 referem-se a: escolaridade obrigatória de oito anos (sete aos quatorze); fusão do ensino primário com o médio de primeiro ciclo, formando o Primeiro Grau, em que as quatro primeiras séries desenvolveriam conteúdo geral e as quatro últimas contemplariam, no currículo, disciplinas de sondagem vocacional para o trabalho. O ensino médio de segundo ciclo tornou-se o Segundo Grau, generalizadamente profissional, com cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum e com caráter de terminalidade.

Partindo destes pressupostos, a lei n. 5.692/71 extinguiu a dualidade estrutural e estabeleceu o ensino técnico compulsório para o segundo grau. O curso propedêutico – Clássico Colegial – deixou de existir. A tese central, subliminar ao discurso oficial da nova lei, era: resolver dentro da escola a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e as diferenças de classe.

No entanto, além da escola não ter competência para resolver esta questão, a distância entre a letra da lei e a realidade escolar era muito grande. A dualidade não deixou de existir. As escolas de elite continuaram a oferecer uma formação propedêutica em currículos que não transgrediam a lei, embora enfatizassem as disciplinas clássicas em prejuízo das técnicas. As escolas públicas foram penalizadas, pois a obrigatoriedade de oferecer cursos técnicos em nível Médio tornava a grade curricular propedêutica pobre, de maneira que essas escolas sofriam pela falta de recursos para implementar a parte técnica do currículo. Diante dessa realidade, as reações das diferentes classes sociais e a própria realidade produtiva do país colocaram em cheque os princípios de educação para o trabalho, presentes na lei n. 5.692/71.

Do ponto de vista produtivo, a modernização do setor primário expulsava mão-de-obra desqualificada do campo e absorvia poucos técnicos de nível médio, suficientes para a nova demanda. O setor secundário, embora mais vinculado à mão-de-obra qualificada, não tinha demanda para absorver o número de técnicos que se formavam a cada ano. Nas poucas indústrias de tecnologia mais avançada, a necessidade de mão-de-obra mais qualificada era suprida pelos egressos dos cursos superiores. O setor terciário, por sua vez, absorvia mão-de-obra residual, cuja oferta era superior à demanda.

Do ponto de vista cultural havia, por um lado, a resistência da classe média que não tinha interesse em ver seus filhos preparados para o trabalho manual, mas sim na universidade. Por outro lado, havia a resistência da classe operária que via a escola como meio de ascensão social e não como espaço para que as futuras gerações continuassem no trabalho manual.

Diante destas pressões, o Parecer n. 76, de 1975, deu nova orientação à lei n. 5.692/71. Em seu texto, negava a antinomia entre educação geral e formação especial, afirmava que a cultura geral é alicerce para a formação profissional, reafirmava a importância da formação tecnológica e apontava para o contra-senso da formação exclusivamente geral nas sociedades industriais. O Segundo Grau passou a preparar e não mais qualificar para o trabalho. Ressurgia a dualidade do período anterior, embora não explicitamente admitida. Finalmente, a lei n. 7.044/82 extinguiu formalmente a escola única de profissionalização obrigatória, que não chegou a existir concretamente em sua plenitude.

Apesar das mudanças legais, manteve-se a separação entre educação para a elite e educação profissional, que reflete a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, necessária e coerente com os princípios do modo capitalista de produção. Se a ênfase, em determinados momentos, foi valorizar a formação de trabalhador e, em outros, foi predominante a formação propedêutica em currículos vocacionais, estas tendências estão sempre atreladas com a orientação política dos grupos no poder e de seus projetos político-econômicos para o país.

Vale reafirmar que, apesar dessas diferentes matrizes curriculares, vinculadas às classes sociais, em todos os períodos históricos, a maior parte da população (pobre) ficou fora da escola, sem acesso a nenhum tipo de instrução pública.

2.2 O BINÔMIO EDUCAÇÃO-TRABALHO E O NEOLIBERALISMO

Na década de 1990, as mudanças na política educacional evidenciaram uma outra orientação política e econômica para o Brasil. A lei n. 9394/96 trouxe mudanças suprimindo os cursos profissionalizantes em nível médio e estabelecendo a generalização do propedêutico, considerado mais adequado e menos dispendioso diante da rapidez com que o desenvolvimento tecnológico e as transformações nas relações de trabalho defasavam os cursos técnicos específicos.

Argumentava-se em favor da preparação do aluno para o mundo tecnológico, para saber nele agir, pensar e compreender, e não apenas treiná-lo para uma profissão que poderia, em breve, não existir mais. Ao generalizar o propedêutico “todos”, teriam o mesmo tipo de formação, o que resultaria, nos moldes neoliberais, em igualdade de oportunidades. A simples substituição do discurso de que ao Ensino Médio cabe preparar para o trabalho, pelo discurso de que nesse período de desregulamentação e flexibilização das relações e direitos sociais, de crise dos empregos, ele deve preparar para a vida, significa que a esse nível de ensino cumpre tão somente “desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39). De fato, em última análise, isso mantém o foco da formação voltada para o mercado de trabalho.

No entanto, a lei n. 9394/96 permitiu o retorno à dualidade estrutural entre ensino técnico e propedêutico, com a possibilidade de organização do Ensino Médio “em distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, [ainda que] com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidade, para que possam ser iguais” (KUENZER, 2000, p. 36).

A partir do decreto n. 2.208/97, novas orientações foram postas para a educação profissional. O decreto, ao regulamentar o artigo 36, §2, e os artigos 39 a 42 da lei 9.394/96, possibilitou a organização de cursos técnicos em três níveis:

- o *básico*, independentemente de escolaridade prévia, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, podendo ser ministrado em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (artigo 2);

- o *técnico*, que confere habilitação profissional aos alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este; e
- o *tecnológico*, curso de nível superior, na área tecnológica, para os egressos do Ensino Médio.

Esta configuração leva a situações não muito diferentes daquelas ocorridas em outros períodos históricos.

Para o curso básico, encaminham-se os grupos sociais mais carentes, em busca de uma formação profissional rápida, na esperança de um emprego futuro. Para o técnico e o tecnológico irão aqueles que, pelas mais diversas razões, não entraram na universidade. O nível tecnológico é mais valorizado que o técnico, mas mesmo assim não corresponde, no mercado de trabalho, às promessas de retorno financeiro e reconhecimento próprio de um curso superior.

Além do equívoco de imaginar que um curso rápido de formação profissional [com ou] sem escolaridade básica resolve o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho, esta proposta cria a falsa representação de que se resolve o problema do emprego através da educação (KUENZER, 2000, p.104).

No Paraná, em 1996, ao antecipar-se àquelas reformas, por meio do Proem (Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e do contrato n. 950/OC- BR, assinado em dezembro de 1997, foram suprimidos os cursos profissionalizantes em nível médio. A partir do decreto n. 2.208/97, o Proem passou a financiar apenas o Ensino Médio, uma vez que os cursos profissionais passaram a ser financiados pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), também com financiamento parcial do BID.

Aquele decreto assim como a política para a educação profissional no Estado contrariavam a proposta de Ensino Médio da lei n. 9.394/96, uma vez que a profissionalização poderia ocorrer em paralelo ou posteriormente ao Ensino Médio, de modo a romper qualquer perspectiva de integração entre formação geral e formação para o trabalho, contrariando a concepção de escola unitária, tecnológica ou politécnica e pública. Assim, houve uma regressão, uma oficialização da

dualidade que mantém duas redes bem diferenciadas de ensino: a propedêutica e a profissional, comprometendo a equivalência e a integração entre elas.

Percebe-se que, em todas as perspectivas apresentadas neste apanhado histórico, o projeto para o Ensino Médio esteve fundamentalmente centrado no mercado de trabalho e não na pessoa humana. Esse discurso acabou por naturalizar uma dicotomia, ou seja, "uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores" (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

Em 2003, com os novos rumos políticos vividos pelo Brasil, os diferentes interesses sociais e políticos articularam-se e estabeleceram debates que levaram à revogação do decreto n. 2.208/98, em 2004, e em seu lugar foi publicado o decreto n. 5.154/2004. Este, apesar de suas contradições, busca a

consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o 'desempate' entre as forças progressivas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 37-38).

A partir de 2004, no Estado do Paraná, houve a abertura de cursos de Ensino Médio Integrado, em atendimento a demandas regionais relacionadas a cursos profissionalizantes. Entretanto, a dicotomia persiste e evidencia a urgência de discussões e reflexão contínuas, em todas as instâncias da Educação Pública Estadual, para "construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre a formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana" (RAMOS, 2004, p.40), de forma a possibilitar que o egresso desse nível de ensino, mais do que se inserir no mundo do trabalho, seja capaz de compreender o mundo em que vive, em sua complexidade espaço temporal, para que possa nele atuar com vistas à transformação.

2.3 PELA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ESTRUTURAL

A desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para sua superação. (FRIGOTTO, 2003, p.58).

A retomada das discussões sobre a identidade do Ensino Médio, pelos professores da Educação Básica no Estado do Paraná, objetiva superar a dicotomia estrutural que marca, historicamente, a legislação e a constituição curricular deste nível de ensino no Brasil.

O problema da controvertida relação educação-trabalho passa pelos modelos de currículo pautados nos extremos, essencialmente humanista por um lado e marcadamente técnico por outro, que servem apenas para manter e reforçar as desigualdades presentes nas relações sociais da sociedade capitalista. Pensar uma proposta curricular que supere esta dicotomia exige que se considere as especificidades do tempo atual. Que currículo poderá, afinal, atender aos anseios por uma sociedade justa, num momento histórico em que as relações sociais e de trabalho são mais complexas e fragmentadas do que no passado?

O histórico sobre a dicotomia estrutural do Ensino Médio deixa claro que o desafio a ser enfrentado é a busca de um currículo para este nível de ensino que ofereça uma formação humanista consistente e, também, possibilite uma compreensão da lógica e dos princípios técnico-científicos que afetam as relações sociais e de trabalho.

Trata-se da proposta de uma educação humanista e tecnológica, que ofereça uma formação pluridimensional, para além do humanismo clássico e da profissionalização específica. Uma proposta de educação que possibilite ao estudante condições tanto de se inserir no mundo do trabalho quanto de continuar seus estudos, ingressando no ensino superior. Assim, a especificidade do Ensino Médio, como uma etapa da Educação Básica, não o afasta nem o dissocia da vida e do mundo do trabalho, mas não deve submetê-lo aos interesses do mercado.

Partindo desses princípios, quais devem ser os fundamentos destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio? Como estes fundamentos manifestar-se-ão no ensino dos conteúdos das disciplinas? Se uma proposta curricular é resultado de uma escolha, nunca inocente, de saberes, quais conhecimentos devem compor o currículo de um Ensino Médio que pretende contribuir para superar as desigualdades sociais?

Para iniciar essas discussões, faz-se necessário refletir sobre os conceitos de Trabalho e Cultura, pela relação que estabelecem com a produção do conhecimento, este sim, objeto da escola.

O conceito de Cultura é aqui entendido como criação humana historicamente constituída. Essa criação refere-se tanto à produção das condições materiais de existência quanto à organização política, econômica e social, bem como à produção de símbolos, de representações e significados, resultantes das práticas sociais. Tais práticas, por sua vez, são mediadoras das relações sociedade-natureza e produtoras de saberes que se manifestam nas dimensões técnico-científica, filosófica e artística do conhecimento.

Cultura, conforme esta perspectiva teórica, é um conceito que abrange todas as dimensões da produção humana e do conhecimento, destacadamente o trabalho, pois

Quando se afirma a cultura como referência para a concepção curricular, certamente está-se apreendendo a cultura como as diferentes formas de criação humana, em que o trabalho detém centralidade não por um atributo de melhor ou pior, mas por ser mediante ele que o ser humano produz as condições de sua existência (FRIGOTTO, 2003, p. 59).

Assim, a centralidade atribuída ao trabalho como produção cultural refere-se ao fato de que é por meio dele que se produz arte, técnica e ciência, de onde derivam as dimensões artísticas e científicas do conhecimento.

De fato, a produção da arte, da técnica e da ciência, mediada pelas relações sociais, gera também uma reflexão crítica sobre o já constituído, sobre o ser, a ação e o conhecer que se concretiza na dimensão filosófica do conhecimento.

Filosofar passou a significar o repensar, questionar o já sabido, o aceito, o estabelecido, colocar em dúvida argumentações justificadoras de toda ação que se diz justa e apropriada porque colocada em critérios insuspeitos da técnica e da ciência (ARAUJO, 2003, p. 25).

Assim, considerar trabalho como princípio educativo remete à necessidade de repensar o currículo e os conteúdos de todas as disciplinas nele contempladas. Esses conteúdos deverão incorporar uma reflexão crítica a respeito dos constructos históricos que transformaram o trabalho criador em trabalho alienado. Ainda, deverão propiciar uma análise sobre a produção científica e tecnológica,

consideradas formas hegemônicas do trabalho socialmente valorizado, e suas implicações sociais, éticas, ambientais, de modo que os interesses que levaram à produção e à fragmentação tanto do trabalho quanto do conhecimento sejam colocados em discussão.

A partir desse olhar, pretende-se desenvolver as argumentações em favor das dimensões do conhecimento a serem consideradas no currículo do Ensino Médio.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Dos princípios teóricos expostos no item anterior, propõe-se que o currículo do Ensino Médio seja concebido sob uma visão ampla de conhecimento, presente nos conteúdos de todas as disciplinas, que envolva as dimensões científica, artística e filosófica. Esta escolha teórica, também política, pretende a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender seu tempo histórico e nele agir com consciência.

Trata-se, sem dúvida, de uma proposta ambiciosa, que ofereça ao estudante uma formação ampla, porém rigorosa e necessária para o enfrentamento da realidade social, econômica e política. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço do conhecimento na escola deveria equivaler à idéia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação humanista e tecnológica. Alia-se e reforça-se a idéia de um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento.

A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico, de uma sociedade em uma determinada época, possibilitam compreendê-la em sua complexidade histórico-social. Para fundamentar esse argumento, faz-se necessário uma breve retrospectiva sobre a questão do conhecimento.

Até o Renascimento, o conceito de conhecimento era muito próximo ao que se entendia por pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais. Era exercida por grupos seletos que, nas mais diversas sociedades podiam dedicar-se aos estudos e às indagações, sem preocupar-se com a produção de suas condições de existência.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e o processo de organização do modo capitalista de produção, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao

novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e Kepler estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia passaram a ser analisados pelo olhar da ciência, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p.24).

O conhecimento científico passou, então, a se desvincular do pensamento teocêntrico e Deus passou a ser visto como o criador do universo presente apenas no momento da criação. Os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano que descreveria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre baseado no método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Embora trabalhem, muitas vezes, com os mesmos problemas, a abordagem filosófica é diferente da científica, pois se ocupa de questões cujas respostas estão longe de serem obtidas pelo método científico. A ciência preocupa-se em descobrir e explicar o quê e o como. É a dimensão filosófica do conhecimento que possibilita ao cientista perguntar quais as implicações de suas descobertas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não devem se separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? Se não lhe é dado especular sobre o psiquismo e seus segredos, pois o psicólogo faz a abordagem da mente e seus processos, o filósofo nem por isso renuncia à questão do que é o saber, do que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Da mesma forma, a dimensão artística se caracteriza por uma relação específica com o mundo e o conhecimento. Está presente em toda a história da humanidade, nas diversas culturas, e é parte integrante da realidade social,

elemento da estrutura da sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem. É constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

O conhecimento artístico tem como característica a criação ou trabalho criador. Criar é fazer algo inédito, novo e singular, expressão do sujeito criador que, simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social.

As relações de trabalho na sociedade capitalista separam o trabalho da criação, de maneira que com a incorporação da ciência e das técnicas nos modos de produção contemporâneo houve uma alienação do trabalhador, que não pode mais se identificar com o produto do seu trabalho. Esta dimensão do conhecimento é a utopia de recuperar a unidade original do trabalho como processo criativo.

No atual estágio do capitalismo e do esgotamento da utopia racionalista do iluminismo, que produz sujeitos assujeitados pela racionalidade instrumental, no qual a relação com o outro se dá apenas pelo princípio do ganho pessoal, a dimensão artística do conhecimento, na escola, é a possibilidade de romper a dicotomia entre o cognoscível e o sensível, retomando a perspectiva da integralidade do ser humano.

Essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à Filosofia e às disciplinas científicas. Todas devem permear os conteúdos das disciplinas do currículo do Ensino Médio.

3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nas disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna.

As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

As Diretrizes Curriculares de cada disciplina indicam os Conteúdos Estruturantes que devem fundamentar a proposta pedagógica curricular das escolas e o plano de trabalho docente dos professores. Nestes documento estarão explicitados os conteúdos específicos a serem trabalhados, conforme a realidade onde a escola está inserida. Assim, não é necessário criar novas disciplinas para atender a especificidades regionais.

É preciso destacar, ainda, que o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Médio não pode ser a reprodução das formas de organização e de método da academia. Ele deve tratar o conhecimento da forma mais abrangente possível, o que implica uma abordagem teórico-metodológica que considere a interdependência das dimensões científica, artística e filosófica, nos conteúdos de cada uma das doze disciplinas desse nível de ensino. Isso pressupõe um diálogo entre as disciplinas da matriz curricular e implica, também, a necessidade de um maior equilíbrio na distribuição de aulas entre essas disciplinas.

3.2 O CONHECIMENTO E OS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DAS DISCIPLINAS

As transformações históricas mais recentes e seus reflexos no pensamento pedagógico da década de 1990 trouxeram mais complexidade e urgência na retomada das discussões sobre os conteúdos curriculares e suas relações com o projeto de sociedade que se quer.

O modelo de organização curricular proposto pelos PCN, com base na pedagogia do aprender a aprender, descentrou os conteúdos historicamente constituídos nas disciplinas escolares, por meio dos quais a escola trabalha com o conhecimento para dar destaque a outros conteúdos, chamados por Sacristan de “nebulosos e pouco claros”.

A crítica à política de descentração dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTAN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser

vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTAN, 2000, p. 120).

Torna-se necessário, assim, retomar as discussões sobre conteúdos curriculares para a Educação Básica, sob uma concepção mais ampla de escola e ensino, sem deixar de lado o conteúdo culturalizador da educação.

Entende-se que é preciso ultrapassar a idéia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Deve-se combater a idéia de que aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTAN, 2000, p. 150).

Portanto, propõe-se a reformulação curricular da Educação Básica do Estado do Paraná a partir da retomada dos conteúdos disciplinares, fundamentados no conceito de conteúdos estruturantes das disciplinas escolares.

Entende-se, por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e/ou de suas áreas. Estes conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência e da disciplina escolar.

Alguns conteúdos estruturantes, por exemplo, considerados importantes saberes disciplinares no passado, estão hoje excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros tiveram sua abordagem teórica reelaborada, em função das

transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente. Assim, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar não é cláusula *pétrea*, pois é histórico e não-cristalizado. Isto caracteriza o caráter vivo, dinâmico e processual de todo e qualquer currículo.

É, portanto, muito importante que o professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná retome os estudos sobre a história da produção do conhecimento e seus determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, bem como dos métodos científicos que permitiram essa produção. Tais estudos, relacionados com a história das disciplinas escolares, fundamentam o professor para discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores se reaproximam das reflexões epistemológicas, das discussões acerca do objeto de estudo da disciplina, da ciência de referência e dos possíveis quadros teóricos conceituais para compreensão desse objeto. Esse é o caminho pelo qual o professor participa da construção da nova proposta curricular, pois retoma estudos que lhe dão argumentos para selecionar, organizar e delimitar os conteúdos estruturantes de sua disciplina.

O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTAN, 2000, p. 152-153).

Por serem históricos os conteúdos estruturantes não são desde sempre os mesmos, mas recortes não-arbitrários nem aleatórios, frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento produzido, conhecimento instituinte, ou exploração pela inteligência humana do “não-saber” (CHAUÍ, 1997), da natureza (VASQUEZ, 1977).

Dos conteúdos estruturantes, derivam-se conteúdos específicos por meio dos quais se dá o trabalho pedagógico e a relação de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

3.3 A INTERDISCIPLINARIDADE

Nestas Diretrizes Curriculares, a opção político-pedagógica apresentada é por um currículo constituído pelas 12 disciplinas de tradição no Ensino Médio. Esta opção, entretanto, pressupõe uma perspectiva interdisciplinar, a partir da qual aprofunda-se os conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização.

Interdisciplinaridade e contextualização são conceitos que transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas. Por isso, não basta anunciá-los como princípios integradores do currículo do Ensino Médio para o Estado do Paraná. É preciso especificar como esses conceitos são compreendidos.

Lopes (2002, p. 149) afirma que

[há] três grandes matrizes do pensamento curricular clássico sobre organização do conhecimento escolar: a) currículo por competências, organizado em módulos; b) currículo centrado nas disciplinas de referência; c) currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

Os conceitos de integração curricular e de interdisciplinaridade estão presentes nestas três matrizes curriculares de formas distintas.

Para os currículos centrados nas disciplinas escolares, as matérias

[...] são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e não em função das disciplinas de referência. Não se trata, porém, das finalidades sociais do mundo produtivo, como no caso do currículo por competências. [...] os objetivos sociais das disciplinas escolares são diferentes dos objetivos sociais das disciplinas de referência (LOPES, 2002, p. 153).

O currículo proposto para o Ensino Médio apresenta uma arquitetura disciplinar, mas não é um elogio ao pensamento cartesiano. Compreende-se que as disciplinas escolares são campos do conhecimento delimitados por saberes que os identificam. Tais saberes são compostos por conteúdos estruturantes e específicos e por um quadro teórico conceitual de referência, metodologicamente tratados no ensino escolar. A disciplina é, assim, o elemento motor que constrói a interdisciplinaridade.

É possível estabelecer relações interdisciplinares quando conceitos ou práticas de uma disciplina são incorporadas à discussão do conteúdo de outra ou, quando, ao abordar o objeto de estudo de uma disciplina, estabelecem-se relações com outras disciplinas. Desse modo explicita-se que as disciplinas escolares não

são herméticas, fechadas em si, mas que a partir de suas especificidades podem estabelecer diálogos teóricos e conceituais umas com as outras.

Nesta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular. Elas se dão por meio de uma relação teórico-conceitual entre os diferentes campos do conhecimento, ou seja, as disciplinas escolares.

No ensino dos conteúdos escolares, a explicitação desta relação evidencia, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas, em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro lado as especificidades próprias das disciplinas para a compreensão de um objeto qualquer. A interdisciplinaridade está na abordagem pedagógica dada ao conteúdo em estudo e se concretiza pela articulação das disciplinas cujos objetos, conceitos e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo. Assim, a interdisciplinaridade constitui, na arquitetura curricular, um movimento das disciplinas que se relacionam para uma compreensão mais ampla dos conteúdos escolares.

Tal fato não significa propor uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade, pois se entende que

a compartimentação do conhecimento é produto da maneira pela qual o conhecimento é produzido; assim, as disciplinas são um constructo, histórica e politicamente determinado, e não um 'desvio' de uma pretensa natureza da faculdade humana de pensar e conhecer (VEIGA NETO, 1997, p.85).

Compreender a disciplinaridade como uma construção histórica, a qual entre outras coisas deu origem à hierarquização dos saberes e dos sujeitos que deles se apropriam, permite pensar na possibilidade de uma outra construção para a relação com o conhecimento.

Um currículo escolar arquitetado para que as disciplinas dialoguem entre si implica, *a priori*, considerar a importância desses diferentes campos do conhecimento e de seus quadros teóricos de referência. O objetivo é alcançar uma compreensão mais abrangente do conteúdo em estudo, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científicas, filosóficas e artísticas do conhecimento.

3.4 A CONTEXTUALIZAÇÃO

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização como princípio integrador do currículo.

De acordo com (RAMOS, p. 1, s/d),

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Esta argumentação chama à atenção para a importância da práxis no processo pedagógico. Este princípio contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, para que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida³ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos (p. 2, s/d),

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] [levá-lo] a ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

Em outras palavras, o processo de enraizamento da dimensão explícita do conhecimento na dimensão tácita não pode levar à cristalização do senso comum. Para promover esse enraizamento, pode ser necessário questionar o conhecimento tácito, reorganizando-se por completo o campo de relações entre ambas as dimensões do conhecimento.

³ RAMOS, M. (s/d) "Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade".

De um ponto de vista sócio-histórico, as considerações teórico-metodológicas da noção de contextualização têm, no mínimo, três dimensões que guardam, cada uma, tensões e conflitos.

A contextualização social

A primeira dimensão seria a *contextualização social*, que expõe uma tensão teórica fundamental: para a teoria funcionalista de Émile Durkheim e dos estruturalistas, tais como Levi-Strauss, por exemplo, o conceito tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou grupos conforme a normalização de um comportamento em um sistema social coerente. Entretanto, a partir das considerações do historiador Giovanni Levi, os sujeitos históricos – alunos e professores – fazem apropriações e escolhas de ações que produzem mudanças nas estruturas sociais, historicamente contraditórias e abertas. Isto se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem, assim, sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento ou a um fenômeno descobrindo, com isso, as inconsistências e as contradições nas estruturas sociais que os constroem (LEVI, 1992, p. 154-155).

A contextualização na linguagem

A segunda dimensão se refere à *contextualização na linguagem*, a qual não se resguarda de tensões teóricas. Para os contextualistas ingleses Pocock e Skinner, por exemplo, o contexto é determinado “pela linguagem e pelo idioma disponíveis e utilizados por um grupo particular de pessoas em uma situação particular para organizar (...) suas lutas de poder” (LEVI, 1992, p. 156).

Para Mikhail Bakhtin, o contexto também está no interior do diálogo entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais. Contudo, outros historiadores afirmam que as atividades produzidas pelos sujeitos históricos fornecem o arcabouço teórico, em que as linguagens podem ser entendidas ao abrir espaço para a “discussão significativa dos conceitos e convicções” relativos a uma sociedade (LEVI, 1992, p. 156).

A contextualização comparativa

A terceira dimensão diz respeito à *contextualização comparativa* e pode ser compreendida como um método de investigação que promove a comparação de um acontecimento, um comportamento ou um conceito com outros que lhe são similares, “mesmo quando separados no tempo e no espaço”. Isto acontece quando existem similaridades entre “sistemas de relações” que envolvem elementos diferentes (LEVI, 1992, p. 156-157).

A partir disso, compreende-se que a comparação do conjunto dos contextos construída ao longo da investigação é, ao mesmo tempo, uma generalização teórica. Mas este método apresenta um risco: o perigo do anacronismo, qual seja, elementos de uma dada época que são transportados automaticamente para outro período histórico. Daí a necessidade de uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico.

Percebe-se, então, que estas dimensões têm um ponto em comum: a articulação dos acontecimentos ou fenômenos particulares com as estruturas sociais, os quais são construídos reciprocamente por sujeitos históricos que têm neles suas experiências e seus horizontes de expectativa, mas que não deixam de constranger as suas ações.

Com isso, entende-se que a contextualização se dá no quadro da investigação gerada por um problema elaborado por sujeitos históricos que, desde suas experiências, produzem um sentido teórico ao objeto de conhecimento (LEPETIT, 1998, p. 87).

Esta idéia vai ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p.95).

Para o currículo do Ensino Médio, *contexto* não é o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por uma metodologia que faz uso necessariamente de conceitos teóricos precisos e claros voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 OS SUJEITOS NO ENSINO MÉDIO

As questões do conhecimento, da arquitetura curricular, bem como a compreensão dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos têm por objetivo aprofundar as reflexões a respeito dos sujeitos no Ensino Médio. Se todos estes temas tratados, até aqui e até agora, dão uma identidade a este nível de ensino, é preciso retomar a pergunta:

- *Quem é esse estudante e de que modo o Ensino Médio pode transformá-lo?*

Compreender o currículo como documento e como ação político-pedagógica torna evidente a relação entre “o que e para quê” ensinar, com “o que os alunos devem ser”.

A discussão do currículo como construção social passa, inevitavelmente, pela discussão a respeito dos sujeitos no Ensino Médio. Eis algumas questões a serem também consideradas:

- *Quem são os sujeitos envolvidos no Ensino Médio da escola pública?*
- *De onde vêm?*
- *Que referências sociais e culturais trazem para a escola?*
- *O que a escola e o currículo querem que eles conquistem?*

Pensar uma política pública para Ensino Médio, a partir da realidade desses sujeitos, exige que se tenha claro que não são

sujeitos sem rosto, sem história sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidade socioculturais e étnica (FRIGOTTO, G. 2004, p. 57).

De fato, o Ensino Médio não pode ter, na dicotomia da preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho, uma única possibilidade de escolha. É preciso que o currículo lhe dê um significado mais amplo, para além das amarras de sua dualidade estrutural histórica. Por isso, na construção das novas perspectivas,

[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS apud CIAVATA, 2004, p. 41).

Considera-se, então, as dimensões formadoras do sujeito: a complexidade histórica e social e a singularidade. Ou seja, o estudante do Ensino Médio é uma pessoa de um tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações de sua época. É uma pessoa que tem uma origem social, que marca sua constituição como sujeito. Não se reduz, porém, a estas circunstâncias históricas e sociais porque é, também, um ser singular, alguém que interpreta e dá um sentido ao mundo, à sua vida e à sua história (CHARLOT, 2000).

Assim, construir uma identidade para o Ensino Médio pressupõe reconhecer a complexidade desses sujeitos e pensar num currículo que contribua para sua formação crítica. Talvez um começo seria apresentar-lhes os saberes escolares de um ponto de vista questionador, contextualizado, interdisciplinar, quebrando a rigidez que a legitimidade social e o estatuto de verdade dão a eles.

Com esta concepção ampla de currículo, a abordagem dos conteúdos poderá levar à desconstrução das narrativas das identidades hegemônicas, deixando de tratar as "identidades dominadas como exóticas ou folclóricas". Sob o enfoque da construção histórica do conhecimento científico explicitada conforme os interesses sociais e políticos aos quais se vincula e/ou está vinculado, o conhecimento deve estimular a reflexão filosófica e a criação e interpretação artística.

Esses pressupostos remetem a um retorno às perguntas "O que ensinar? Por que este e não outro conhecimento? O que eles ou elas devem se tornar?" (SILVA, 2000, p. 16). Voltar a estas questões implica desvelar as relações circulares que existem entre os saberes a serem selecionados para a composição do currículo, a concepção de sujeito de Ensino Médio, a estrutura proposta para esse currículo e como tudo isso determina a forma de articular e tratar pedagogicamente os conteúdos estruturantes das disciplinas escolares.

Para as disciplinas do Ensino Médio, nestas Diretrizes Curriculares, adota-se o conceito de Conteúdo Estruturante, o qual para ser devidamente compreendido

exige que o professor retome os estudos da história da sua disciplina de formação e, em alguns casos, da ciência de referência desta disciplina. Ainda, deve fazer uma análise histórica e crítica de como, por quê, onde e a serviço do quê e de quem, a referida disciplina escolar e esta ciência surgiram e se estabeleceram na academia e na escola.

Desse modo, está traçado o caminho para que o professor trabalhe sob a sustentação de reflexões teórico-metodológicas, de modo a recriar sua prática educacional cotidiana, reconhecendo-se numa função social de primeira grandeza.

5 REFERÊNCIAS

- ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da Ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. Educação Profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FRIGOTTO, G. Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOODSON, I. **Teoria do Currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOSIK, Karel **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEPETIT, B. Sobre a escala na história. In: REVEL, J. (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, pp. 77-102.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURQUE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992, pp. 133-161.
- LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A Contextualização no Currículo de Ensino Médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, Sem data.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. da **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

VEIGA NETO, A. Currículo e Interdisciplinaridade. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1997.