

Analizando os Princípios Filosóficos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do “Novo” Ensino Médio no Brasil

Ana Lúcia Ferreira de Queiroga

Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
Av. 1º de maio, 720 – Jaguaribe
58045-430 - João Pessoa- Paraíba
E-mail:
anaqueiroga04@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar os princípios filosóficos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o “Novo” Ensino Médio, dentro das políticas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação em 1999. Essa reforma teve início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, que promoveu mudanças em todas as modalidades de ensino, principalmente, nos currículos que passaram a incorporar o modelo das competências. A análise fundamenta-se em estudos realizados, acrescentando outras reflexões desses dispositivos legais para um olhar atento dos educadores na efetivação dessas políticas e nas tentativas de controle do seu trabalho, que sofre inúmeras variações culturais.

Palavras-chave: PCN, ensino médio, princípios filosóficos, estética, sensibilidade

1. Introdução

O texto propõe-se a analisar os princípios dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do “Novo” Ensino Médio - PCNEM*, procurando destacar os princípios que os norteiam. Os PCNs são orientações normativas que vêm sendo implementadas no ensino médio desde 1999, representando o ápice de um processo iniciado na década de 90, com a elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, consubstanciadas na Resolução nº 03/98, do Conselho Nacional de Educação que as instituiu.

Este conjunto de orientações e recomendações oficiais - *PCNs* - foi produzido pelo Ministério da Educação para auxiliar o(a) professor(a) na execução de seu trabalho, no apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo.

2. A Origem dos PCNs

A reforma do ensino médio teve início com a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96-LDB*, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, em obediência ao disposto no artigo 22, inciso XXIV, da *Constituição da República Federativa do Brasil*. Essa lei deflagrou a maior reforma oficial, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino e conferindo identidade

própria ao Ensino Médio como etapa final da educação básica. A referida Lei tem “por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, art.22).

Desse modo, o Ministério da Educação, a partir do perfil definido pela LDB e mediante discussão/trabalho realizado por especialistas e educadores de todo o país, construiu um novo perfil para o currículo do ensino médio, traduzido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM* - através do Parecer nº 15/98 da CEB/CNE-01/06/98 e da Resolução CEB/CNE nº 03/98, instrumentos normativos de caráter obrigatório para todas as escolas.

Os PCNEM, com caráter de recomendação, chegaram às escolas via impressa, disquetes, Internet, programas da TV Escola e oficinas promovidas pelas Secretarias de Educação, trazendo princípios como interdisciplinaridade e contextualização que permeiam a prática pedagógica e propõem um currículo, cujo eixo é a construção de competências e a promoção da autonomia intelectual do(a) educando(a).

Em contrapartida, para o MEC, tínhamos um ensino sem vida, fragmentado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, o conhecimento escolar será/seria contextualizado e fará/faria sentido para o aluno. O raciocínio e a capacidade de

aprender serão mais importantes do que a memorização. “Educação agora é para a vida”; este foi o slogan da campanha publicitária em que o MEC lançou os PCNEM, veiculada pela mídia em agosto e setembro de 1999. A partir de então, o currículo escolar precisa/precisará ter vida, requerendo um olhar que se projete para fora da escola e para o futuro.

Na teorização de Frigotto, “a melhor preparação para a vida, para a cidadania ativa, para a democracia e para o direito ao trabalho moderno é uma educação básica não produtivista e pragmática. Isto significa que é uma postura duplamente equivocada atrelar a escola básica (fundamental e média) ao imediatismo do mercado de trabalho e à ideologia das competências para a famigerada empregabilidade ou laboralidade. Trata-se de noções ideológicas que não engendram densidade histórica. Primeiramente, porque se é básica, refere-se a todas as dimensões da vida humana e não unidimensionalmente ao mercado. Em segundo, porque a relação do conhecimento básico com o mundo da produção é mediatizado pelas relações sociais” (2004; p.8).

Vale destacar que outro documento inspirador do PCNEM foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco - a Declaração sobre Educação para todos, que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas instituições de ensino médio e profissionalizante. Assim, percebe-se uma forte presença de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais, ainda mais dentro de contextos de austeridade financeira e reformas estruturais das economias.

Por sua vez, embora o MEC aposte na universalização do ensino médio, este mostra-se uma conquista longínqua, em face do número de pessoas que conseguem chegar ao seu final. Apenas 16% dos jovens na idade escolar chegam a concluir o ensino médio, sendo que 52% das matrículas nessa modalidade de ensino concentram-se na região sudeste.

Para Mrech (2001), estruturando-se aparentemente como grandes avanços educacionais, documentos como PCNs trazem em seu contexto, sob nova forma, a mesma meritocracia proposta pelo sistema capitalista de décadas anteriores. Ainda, segundo a autora, trata-se de transformar as escolas de locais estratégicos de ensino em novas “fábricas” de saberes da cultura contemporânea.

Assim, não é ao acaso que os PCNEM encampem estas mesmas perspectivas e tentem se pautar incorporando as suas determinações mais gerais: a educação deve cumprir um triplo papel econômico, científico e cultural; a educação deve ser estruturada

em quatro premissas apontadas pela UNESCO (MEC: UNESCO, 1998; p.101-102) como necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Em síntese, significa conhecer e compreender os contextos, as práticas, os conteúdos.

Segundo o relatório, *aprender a fazer*, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas, também, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Ainda mais, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Trata-se do fazer do sujeito passando por sua vertente mais externalizada e comportamental, através do desenvolvimento de habilidades e competências.

A terceira necessidade, *aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências -realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos- no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. De acordo com Mrech (*Ibid*, p.), o que se privilegia é a adaptação pura e simples do sujeito ao trabalho, à redução do aluno, a de trabalhador mais adequado. Ainda segundo ele, percebe-se a ausência do pluralismo cultural, da busca da compreensão mútua, da estruturação dos contextos. Finalmente, *aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais possibilidade de autonomia, de discernimento de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. Vale destacar que é em relação a este item que se percebe a total descaracterização do sujeito proposta pelos PCNEM, uma vez que privilegia-se apenas o seu lado mais social, mais compatível com as solicitações do sistema capitalista contemporâneo.

O currículo do ensino médio organiza-se em uma base comum nacional e em uma parte diversificada. A base comum está estruturada conforme competências básicas distribuídas em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências

da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vale lembrar que as áreas não eliminam as disciplinas - antes, permitem reagrupar os conhecimentos, evitando-se a fragmentação. Daí, a importância das escolas desenvolverem projetos e atividades, além das aulas por disciplinas.

A perspectiva de homogeneização curricular, ou seja, a uniformização dos currículos em âmbito nacional, traduzida tanto na reforma do ensino médio como na educação profissional, através dos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico*, constituem um conjunto de conteúdos mínimos, habilidades, competências básicas, podendo, inclusive sugerir orientações metodológicas e linhas comuns de avaliação; e encontram sintonia em propostas curriculares desenvolvidas em países como Inglaterra, Argentina, Chile, Espanha e Estados Unidos.

Nesse sentido, há muito o que se questionar acerca da autonomia didático-pedagógica das instituições, amplamente difundida nesses documentos, e a garantia da pluralidade cultural afirmada na Constituição Federal, em seu artigo 206, no qual o ensino será ministrado com base, dentre outros princípios, “no pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

Para Lopes (2002), educar para a vida nos PCNEM, associa-se a princípios eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla, expressados pelas listagens de competências e habilidades e pela defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo, entendendo-se o trabalho em sua dimensão mais limitada do trabalho empírico.

Considerando o conceito de competência utilizado pelo MEC, podemos entender por competência “os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber fazer” (MEC: 1997). Embora a competência esteja centrada na pessoa, isto é, indo ao encontro da subjetividade do educando, do trabalhador, ela está atrelada à política produtivista e aprisionada ao módulo de racionalidade técnica, perdendo de vista as formas críticas emancipatórias das condições históricas.

Apesar do Art. 35 da LDB definir como finalidade do ensino médio acadêmico “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, e propor

flexibilizar a organização curricular, uma análise atenta e fundamentada de decretos e medidas complementares indica que tal flexibilização foi proposta para atender essencialmente os objetivos de uma profissionalização ágil, rápida e de baixo custo.

3. Princípios filosóficos dos PCNs- estética da sensibilidade, ética da identidade e política da igualdade

Na reforma da educação brasileira essa orientação objetiva-se nos seguintes princípios filosóficos: estética da sensibilidade, a política da igualdade e ética da identidade. Partindo dos princípios dos PCNs, como expressão do tempo contemporâneo, “a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (MEC-PCNEM- bases legais, p.110).

Neste sentido, espaço e tempo numa escola são planejados para acolher expressar a diversidade dos alunos e propiciar trocas de significado. Para Santos, pensar a diversidade como oposição à igualdade, menos do que estimular o direito à diferença, significa naturalizar as causas sociais da desigualdade e atomizar as forças populares. Assim, a preparação para o trabalho pretendida no “Novo Ensino Médio” terá a função de: desenvolver no âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista.

Conforme admite Carvalho Filho (2003), assumir a estética significa valorizá-la e optar sempre por uma decidida abertura afetiva, tendo em vista que assistimos nos nossos tempos a um crescente controle dos sentimentos. Na lógica do seu pensamento, temos reproduzido isto à medida que nosso interesse pedagógico tem se voltado para a reprodução na escola de mecanismos de submissão e controle que caracterizam uma sociedade altamente racionalizada, competitiva e excludente.

Ainda segundo o mesmo autor, a crítica ao princípio da estética da sensibilidade baseia-se na “redundância de formulação”, do ponto de vista da tradição filosófica. De acordo com o autor, em que consistiria a novidade da estética da sensibilidade para nortear uma prática educacional quando reconstruída, se o campo temático da estética (tanto do ponto de vista da investigação quanto, no caso especial da arte, do ponto de vista da produção) está analiticamente ligado ao campo temático da sensibilidade (op. cit.).

Lembrando Schiller (2002), a educação deve contemplar as belas artes, ou seja, não somente o conhecimento científico, mas privilegiar a sensibilidade. Neste sentido, o agir humano deve ser guiado por princípios mais os sentimentos - equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Ele parte do pensamento de Rousseau, de que o povo quer o bem, mas é incapaz de reconhecê-lo sem uma educação, e que a mestra para essa educação é a natureza, isto é, as nossas próprias inclinações. Outro inspirador de Schiller foi Kant. Contrário a idéia de Rousseau, afirma que a razão é que aponta o dever e indica o que é bom e correto. A solução apresentada por Schiller é que os dois elementos, nossas inclinações e nossa razão, atuem juntos e, essa convergência está na estética da apreciação do belo.

Para Carvalho Filho (op. cit.), a partir de Aristóteles, a questão da sensação e dos processos “estéticos” tornaram-se um problema filosófico central para toda discussão sobre o conhecimento. No período moderno, a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, tornou-se referência incontornável para o debate, ao formular uma faculdade de conhecer que radica na sensibilidade o início temporal de qualquer processo de conhecimento, embora não seja sua única fonte. Ainda, segundo o mesmo autor, a perspectiva mais justa seria considerar a capacidade de sentir, vivificar o que está enrijecido e sensibilizar o que se embruteceu.

Na teorização de Schiller (2002), a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas porque também desperta para a própria melhora do conhecimento. A concepção estética de Schiller supera a dicotomia kantiana de sensibilidade e racionalidade. Nesta perspectiva, contesta a beleza que a faça depender apenas da sensibilidade ou da perfeição, para se confrontar no campo kantiano da exigência da beleza como uma finalidade sem fim.

Schiller, filósofo romântico, parte da revolução francesa-1789 para refletir sobre as condições de transformação real da vida política e social, esboçando os contornos de uma utopia que faz a superação de alguns princípios iluministas da época e se lhe opõe ferozmente, sem, no entanto, os abandonar por completo. Segundo ele, na educação moderna o homem não está preparado para a liberdade em função da supervalorização da razão em detrimento da sensibilidade inspirada no modelo iluminista (séc.XVIII- século das luzes).

Analisando a força desse movimento, pela primeira vez na história se acreditava na possibilidade de conseguir, graças ao progresso da

ciência e ao avanço da razão, o aperfeiçoamento do espírito e a melhoria das condições materiais até que estas se aproximassem de algo semelhante ao paraíso terrestre. O iluminismo foi um grande movimento ideológico e cultural do qual participaram as maiores inteligências da época, de Jean-Jacques Rousseau a Immanuel Kant, que tiveram plena consciência da necessidade de reformar e expandir a educação a todos os níveis, para chegar a um mundo mais sábio e mais justo. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos.

Rousseau sustentava a teoria de que tudo que se conhece pela razão passou antes pelos sentidos, um pouco na contramão da maioria dos filósofos iluministas que davam primazia à razão. De acordo com Manacorda (1992), Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem “antropológica”, ou seja, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem “epistemológica” centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto.

Schiller, fundamentado no pensamento de Kant, desenvolveu uma teoria da “educação estética”, a ser possível por efeito de um equilíbrio entre a dominação da inteligência e a dominação dos sentidos. No dizer de Silva (2001), procedendo a uma análise antropológica, o homem é primeiro sensível, porque, antes de ter todos os recursos da razão desenvolvidos, vive sob a primazia das leis dos sentidos. Desta forma, experimenta, sente, responde fisicamente. A razão absoluta está nele, necessitando do trabalho constante para o amadurecimento através da educação que atua e desenvolve o papel constituidor do caráter.

Por sua vez, esta é a concepção estética de Schiller, uma teoria de fases evolutivas, na qual a beleza não é objeto da experiência sensualizante e agradável aos sentidos apenas, com também não é construída somente pela razão, porque o sensível e o racional devem estar postos em relação de equilíbrio harmônico no sujeito livre e este em relação de homeostase com os fenômenos. De acordo com o mesmo autor, exemplo concreto é dado no § 4 da Carta XX quando sustenta que *“Todas as coisas que de algum modo possam ocorrer no fenômeno são pensáveis sob quatro relações diferentes. Uma coisa pode referir-se imediatamente a nosso estado sensível (nossa existência e bem-estar); esta é sua índole física. Ela pode, também, referir-se a nosso entendimento, possibilitando-nos conhecimento: esta é sua índole lógica. Ela pode, ainda referir-se a nossa vontade e ser considerada como objeto de*

escolha para um ser racional: esta é sua índole moral. Ou, finalmente, ela pode referir-se ao todo de nossas diversas faculdades sem ser objeto determinado para nenhuma isolada entre elas: esta é sua índole estética. Um homem pode ser-nos agradável por sua solicitude; pode, pelo diálogo, dar-nos o que pensar, pode inculcar respeito pelo seu caráter; enfim, independentemente de tudo e sem que tomemos em consideração alguma lei ou fim, ele pode aprazer-nos na mera contemplação e apenas por seu modo de aparecer. Nessa última qualidade, julgamo-lo esteticamente. Existe, assim, uma educação para a saúde, uma educação do pensamento, uma educação para a moralidade, uma educação para o gosto e a beleza”(1990; p.107).

Todavia, o projeto de educação estética, enquanto revalorização do homem como totalidade ou percurso para um “estado estético”, encontra-se associado a uma idéia do humano que o coloca na relação com a divindade.

É preciso considerar, ainda, que a idéia básica das reflexões de Schiller era que uma mudança real do sistema social exigisse profundas transformações no próprio ser humano. Nessa perspectiva, ele expressa a sua convicção da seguinte forma: “para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (Carta, p.26).

Na teorização de Schiller, o belo não é um produto “puro” para somente ser contemplado. “O belo não é um conceito de experiência, mas antes um imperativo. [...] É algo inteiramente subjetivo se sentimos o belo como belo, mas deveria ser algo objetivo” (Schiller, 1990; p.14). Pois, o homem livre, sensível e ativo, encontra “no juízo estético, a razão [que] empresta a sua autonomia ao mundo sensível” (*Ibid*, pág.17). No juízo estético, na apropriação ativa e consciente do belo, “a cultura, portanto, deve levar à concordância de dignidade e felicidade, tendo que prover a máxima pureza dos dois princípios em sua mistura íntima” (*Ibid*, p.19).

Além da estética da sensibilidade um outro princípio dos PCNEM é a ética da identidade, cuja finalidade seria reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da vida moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria (vida). *Aprender a ser*, pois somente a autonomia, ou seja, a capacidade de guiar a si próprio, consciente e responsável, é que constitui uma identidade.

Para Carvalho Filho (op. Cit), a crítica deve ser feita com referência ao risco do individualismo. Ou seja, ao enfatizarmos a identidade individual como princípio ético-pedagógico, não estaríamos correndo favorecer precisamente aquilo que como educadores desejaríamos deixar para trás? Ao assumirmos essa

ética não estaríamos assumindo um valor, que dada as condições ideológicas e sociais, poderia, em vez de combater a mentalidade individualista, entronizá-la como o supra-sumo do novo humanismo?

O terceiro princípio educativo, a “Política da Igualdade”, emerge no discurso das Diretrizes acompanhado da devida definição de seu sentido: a busca da “equidade”, que, valorizando as diferenças, opera naturalizando a desigualdade.

Para Santos (op. cit.), igualdade, neste caso, não é oposto de desigualdade, numa curiosa manobra semântica. Neste ponto, a igualdade é evocada como compreensão e respeito ao Estado de Direito, às normas constitucionais. O sentido conferido à compreensão e ao respeito aproxima-se de reverência e naturalização da ‘legalidade’, silenciando sobre o fato de que a legalidade é histórica e expressa relações políticas.

Vale destacar que o ponto de partida do princípio da política da igualdade é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania como fundamento da preparação do educando para a vida civil; na verdade, a conquista de igualdade apenas no plano abstrato dos direitos políticos. Assim, a crítica se refere a possível inocuidade do princípio em seu caráter abstrato, ou seja, essa igualdade é meramente formal. Neste sentido, reafirmá-lo, no âmbito das práticas educacionais, não significaria apenas reforçar o caráter formal dessa igualdade, distanciando-se de toda possibilidade de redução real das desigualdades sociais? Como falar veementemente de algo que não se pode atingir?

No processo de elaboração dos PCNEM, princípios como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo. Tais princípios já estavam definidos antes que os trabalhos das equipes disciplinares se desenvolvessem e, com base neles, o documento foi produzido. Sabe-se que há uma grande diferença entre pretender e realmente lidar com estas determinações.

A partir desses princípios gerais, o currículo se articula em torno das competências e habilidades, termos mais utilizados pelos PCNEM. Com isto, a educação é concebida através de sua vertente instrumentalizadora, como se ela existisse apenas para adequar o fazer dos alunos ao fazer socialmente proposto pelo sistema capitalista. Fica, então, evidente a necessidade de exclusão de todo o tipo de pensamento crítico, pois, ao sistema não interessam sujeitos que pensem e repensem criticamente a sua prática, estabelecendo novas formas de pensar e de ser. Interessam sujeitos conformados socialmente.

A interdisciplinaridade é defendida sob a perspectiva metodológica, sendo explicitada como

prática pedagógica que possibilita relacionar as disciplinas em áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação. Nesse sentido, todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos. Além disso, a contextualização objetiva tornar a aprendizagem significativa, ao associá-la com a experiência de vida, requerendo um complemento com a realidade social do aluno e, portanto, um processo de investigação coletiva.

Para Ramos (2003), uma questão delicada que subjaz a esses princípios é o risco de se cair numa perspectiva muito generalista ou na extrema simplificação dos processos de aprendizagem, tornando-os pseudo-aprendizagem. Segundo ela, a realidade social concreta pode ser o ponto de partida das aprendizagens. Contudo, somente mediante a elaboração do pensamento e a capacidade de abstração aprende-se o “concreto pensado” e, portanto, suas múltiplas determinações e suas dimensões essenciais, complexas e contraditórias.

4. Considerações finais

É necessário considerar, ainda, que temos vivenciado um processo de implantação de várias reformas educacionais, apresentadas como fundamentais para alcançar a melhoria na qualidade da educação dos sistemas de ensino. Por outro lado, tais reformas têm sido produzidas baseadas na visão de especialistas e de consultores internacionais, desconsiderando a experiência de seus implementadores - os docentes dos diversos níveis de ensino.

Segundo Edith Frigotto citado por Ciavatta e Frigotto (op. cit. p. 115), apesar do governo proclamar a relevância das escolas em produzirem, dentro de suas realidades, seus currículos e projetos político-pedagógicos de forma participativa, essas propostas vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição obrigatória.

Analisando essas políticas e o discurso normativo do MEC, tem-se a impressão de que essas questões já estão definidas pelo mercado, uma vez que o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares centralizados na noção de competências está alicerçado em princípios que se distanciam de uma perspectiva crítica, posto que renuncia a questionamentos preliminares à elaboração do projeto político-pedagógico: Que educando queremos formar? Para quê projeto de sociedade?

Ainda sobre essa análise, por que não considerar as aspirações mais gerais da população à respeito da educação, não meramente vinculadas a razões de

caráter econômico, mas essencialmente ligadas à qualidade de vida?

Por sua vez, não se questiona a valorização desses princípios como elemento do processo educacional, mas, sobretudo, a sua utilização para a formação para o mundo do trabalho, uma vez que trabalha a conduta dos educandos(as) para que sejam defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito.

Portanto, a questão que se põe é o currículo enquanto instrumentação da cidadania democrática, devendo contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.

Na verdade, problematizar essa questão da organização de um currículo nacional não significa ser contrário a orientações nacionais para as modalidades de ensino, através da definição de disciplinas e de cargas horárias mínimas, mas se questiona a tentativa de controle extremado dos professores e das professoras ao esmiuçar detalhes que sofrem inúmeras variações regionais, correndo-se o risco da legitimação curricular de apenas um sistema de cultura. Sob essa ótica, como fica a pluralidade cultural e a criatividade que se constrói na relação professor(a)-aluno(a)? E a diversidade regional tão acentuada em nosso país?

No dizer de Santos (op. cit. p. 6), “a base comum nacional não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem a flexibilidade que a lei não só permite, mas estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo ensino-aprendizagem e na avaliação”.

5. Referências

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As Luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro 1759-1834. Bragança paulista . Universidade de São Francisco, 2002.

CARVALHO FILHO, Aldir A. **Sensibilidade , Autonomia, Solidariedade**: os desafios do novo ensino médio a partir de seus princípios filosóficos. Disponível em: <http://.google.com.search?q=cachê:cwjSPmfEvHJQ:www.fbb.br/Maieutica/Arti>. Acesso em 25 de mar. de 2004

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade. Campinas. v. 24 n.82, p.93-130, abril 2003.

_____. **Modelos ou Modos de Produção e Educação** : dos conflitos às soluções. Palestra proferida no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. 06/05/2004. p.1-11. 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio Agora é Para a Vida**: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade. v..21. n.70. Campinas Apr. 2000.

LOPES, Alice Casimiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo**: o caso do conceito de contextualização. Revista Educação e Sociedade v.23 n.80. Campinas, set 2002.

_____. **Currículo Nacional**: uma uniformização indesejável. ETFQ-RJ.10/03/1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3ª ed. . Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo : Autores associados, 1992.

MARKERT, Werner. **Trabalho e Comunicação**: reflexões sobre um conceito dialético de competência. Educação e Sociedade. v. 23, n.79. Campinas, Agosto 2002.

MRECH, Leny Magalhães. **O Sujeito e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**: a produção e a reprodução de uma ausência. Disponível em: http://www.google.com.br/search?q=cache:XE2Rra1Z_FMJ:www.educacaoonline.proAcesso em 25 de mar. de 2004.

OLIVEIRA, Ramon. **Ensino Médio e Educação Profissional**: reformas excludentes. UFPE. p.1-14. Email: ramono@elogica.com.br.

RAMOS, Marise. **O “Novo” Ensino Médio à Luz dos Antigos Princípios**: trabalho, ciência e cultura. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.29, n.2, maio/agosto, 2003.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos.**Trabalho e Educação no “Novo Ensino Médio”**: instrumentalização da estética da

sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital. GT: Trabalho e educação/n.09.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**; numa série de cartas. São Paulo, ed. Iluminuras, 4.ed. 2002, trad. de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.

SILVA, Jorge Anthonio e. **A Educação Estética do Homem**. Revista FACOM. n. 9. 2º semestre de 2001.

Brasil Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB/CNE nº 15/98. Brasília.1999.

Brasil Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: bases legais**. Brasília.1999.

Responsabilidade de autoria

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de sua autora. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Instituição e/ou do Conselho Editorial.