

Está en:

[OEI](#) - [Ediciones](#) - [Revista Iberoamericana de Educación](#) - [Número 20](#)

**Número 20**

**OEI: 50 años de cooperación / OEI: 50 anos de cooperação**

**Mayo - Agosto 1999 / Maio - Agosto 1999**

---

## **Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida**

**Guiomar Namó de Mello (\*)**

---

As diretrizes curriculares nacionais são normas obrigatórias que orientarão o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica. O ponto de partida para a formulação das diretrizes para o ensino médio foi o primeiro artigo da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB). Esse artigo afirma que a educação escolar deverá estar vinculada ao trabalho e à prática social.

(\*) **Guiomar Namó de Mello** foi educadora, pesquisadora, ex-secretária municipal da educação da cidade de São Paulo, ex-deputada estadual, assessora de projetos de reforma educacional no Brasil e no exterior. Na atualidade é Conselheira do Conselho Nacional de Educação.

---

### **1. As bases legais e doutrinárias**

É relevante assinalar que pela primeira vez uma lei de educação não diz que o ensino profissional vincula-se ao trabalho mas que toda a educação escolar será vinculada ao trabalho e à prática social, da creche ao último ano de doutorado, em todas as matérias. Isso porque ela não especifica níveis, modalidades ou matérias nos quais a vinculação ao trabalho ou à prática social seria obedecida. Ao contrário, une o trabalho à prática social

como as duas dimensões que devem estar presentes no processo educativo, em todas as suas manifestações escolares.

O segundo princípio importante é o fato de ser a lei muito parcimoniosa ao mencionar disciplinas, quando se refere tanto à finalidade quanto aos currículos ou às diretrizes curriculares. Só são citadas disciplinas em casos muito específicos e, assim mesmo, com o nome de componentes curriculares ou de «conhecimentos sobre» e não necessariamente de uma disciplina escolar tal como a conhecemos.

A LDB, antes de mais nada, enfatiza competências cognitivas, começando pelas finalidades gerais da educação básica, na qual a capacidade de aprendizagem tem um grande destaque. Revertendo o foco do ensino para a aprendizagem, se trata de ensinar um conteúdo específico, mas sobretudo de desenvolver a capacidade de aprendizagem de diferentes conteúdos por todo o ensino fundamental.

Mais especificamente no que se refere ao ensino médio, nos artigos 35 e 36, a lei explicitamente abre portas para um currículo voltado para competências e não para conteúdos. Este currículo ou doutrina curricular tem como referência não mais a disciplina escolar clássica, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode criar nos alunos. Os conteúdos disciplinares se concebem assim como meios e não como fins em si mesmos.

Outros pontos desses artigos devem ser destacados. Em primeiro lugar, a autonomia intelectual, outra maneira de se falar em capacidade de aprendizagem. Para haver autonomia intelectual é muito importante que a pessoa saiba como aprender. Em segundo lugar, o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. E, vale a pena repetir, trata-se de educação básica, não de educação profissional.

Em terceiro lugar, a relação entre a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, não só nas disciplinas tradicionalmente compreendidas como «práticas», mas em todas elas: português, artes plásticas, química ou matemática. Em quarto lugar, o enorme destaque para os significados. A LDB é bastante explícita: ao sair do ensino médio, o aluno deverá ter compreensão do significado das ciências, das artes e das letras. Ela não diz que ele deverá saber Língua Portuguesa, mas

dominá-la como instrumento de comunicação, exercício de cidadania e acesso ao conhecimento. Em outros termos, a língua e as demais linguagens são posicionadas como recursos para constituir significados.

Foi sob esse cenário doutrinário e legal que o Conselho trabalhou. Mas há também outras coisas, além da questão legal, que tiveram de ser levadas em consideração. Uma delas diz respeito ao próprio desenvolvimento educacional brasileiro.

## **2. Um novo tipo de jovem**

Em primeiro lugar, o aumento contínuo, embora lento, da taxa de conclusão do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, a redução também contínua da idade média dos concluintes. Este é um indicador muito seguro de que o esforço para resolver alguns problemas básicos de qualidade no ensino fundamental (repetência, abandono e evasão) começou a produzir efeitos. Por exemplo, em 10 anos cresceu em cerca de 30% o número dos jovens que completam as oito séries do ensino fundamental em menos tempo. Os jovens equivalentes a estes, 10 anos atrás, tinham expectativa de permanecer 11 anos no sistema, em vez dos 8 regulares. Atualmente estamos em 9,7 anos.

Quanto mais cedo o aluno terminar a 8ª série, mais disposição ele terá de buscar o ensino médio. E é por isso que nos próximos 12 anos estaremos elevando a nossa matrícula no ensino médio em cerca de 11% a 12% ao ano. De 1997 para 1998 isso deve ter significado a incorporação de quase 800 mil alunos jovens, ou jovens adultos, na primeira série do ensino médio.

Isto equivale dizer que o ensino médio está dando os primeiros passos para deixar de ser excludente e começar a incluir um outro tipo de população. Observe-se, por exemplo, que entre 97 e 98 a taxa líquida de matrícula aumentou de 25% a pouco mais de 30%, indicadores ainda muito insatisfatórios, mas que revelam um movimento de expansão acelerada que se inicia.

Ou seja, apenas um terço dos jovens de 15 a 17 anos consegue chegar à escola média. Um outro tanto está na escola, mas ainda retido no ensino fundamental. Isso faz com que a taxa bruta de matrícula no ensino médio seja de pouco mais de 50%, enquanto no ensino fundamental a taxa de escolaridade é

superior a 95% da faixa etária de 7 a 14 para uma taxa bruta de bem mais de 100%.

Se quiséssemos escolarizar toda a população até 15 ou 17 anos, teríamos portanto de incluir quase metade da faixa etária. Se o ensino fundamental definitivamente deixou de ser um segmento de exclusão no País, a fratura social deslocou-se assim para o nível médio com um movimento, porém, que vem de ensino fundamental. Estamos exatamente no ponto de conversão. É este, e nenhum outro, o momento de se pensar qual é a escola média que se pode organizar para esta população que nunca esteve nela.

Este fenômeno é acentuado pela onda de adolescentes brasileiros. O País teve um pequeno *baby boom* 15 anos atrás. O Brasil, acostumado a incorporar um número *x* de pessoas por ano na faixa adolescente, passou a incorporar esse *x* mais 25%. Este fenômeno demográfico deve perdurar até 2007 e é bom lembrar que o movimento de acréscimo, no ensino médio, ocorre em momento de globalização econômica, de aumento da competitividade, de crise de emprego, de crise de empregabilidade, que incide cruelmente sobre a população jovem. Quem é este jovem que chega à escola média e estará a ela chegando cada vez mais?

Ele não é mais um «Mauricinho» cuja carreira já havia sido determinada pela família: terminar o ensino médio, fazer o cursinho e ingressar numa faculdade. Este jovem tem, sim, o ensino superior no seu projeto de vida, mas não exclusivamente: precisa do trabalho como estratégia para continuar os estudos. É um jovem que, de modo geral, já atingiu nível educacional superior ao de seus pais e, portanto, é capaz de alcançar significados que a geração anterior de sua família não teve. E, finalmente, tem de ter autonomia na sua vida, porque vai ganhar a sua subsistência. Por isso, as exigências que se fazem a este jovem são muito mais complicadas do que as sofridas pelo outro jovem de classe média e média alta, incluído no 25% que sempre tiveram acesso ao ensino médio.

O novo aluno do ensino médio precisa ter um projeto de vida que inclua o trabalho e a continuidade dos estudos ou, pelo menos, o trabalho. Ele responde por si mesmo, porque já tem autonomia para isso, mesmo quando não tem maioridade legal. Muitas vezes também ajuda economicamente a família e não pode contar com ela para determinadas decisões que implicam

significados adquiridos da escolaridade, porque seus pais têm um nível escolar inferior. Portanto, é um outro tipo de jovem, provavelmente mais maduro e mais angustiado; certamente muito mais vulnerável à necessidade de ganhar dinheiro e com exigências em relação à ordem jurídica institucional que podem se resolver pela autonomia, mas também pela repressão...

### **3. As novas demandas sociais**

Outra dimensão que as diretrizes do ensino médio consideram diz respeito ao que está ocorrendo no mundo do trabalho e no mundo da prática social, já que, diz a lei, a educação escolar deverá estar vinculada a ambos. As mudanças em curso na organização do trabalho deixam muitos educadores atônitos em relação ao perfil de habilidades e de competências. O que aumenta a possibilidade de empregabilidade no mundo de hoje é a ênfase nas habilidades básicas e gerais. Têm grande importância a capacidade de análise, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo. Isto mostra, também, a sintonia da lei com este novo panorama.

Fala-se inclusive em «laborabilidade» em lugar de empregabilidade na medida em que essas competências constituem na verdade um trabalhador polivalente que pode, quando bem preparado, ser mais autônomo para decidir seu percurso no mercado de trabalho.

Destaca-se ainda, no capítulo da contemporaneidade, a questão das informações. Houve momentos em que se pensou que a Internet, o hipertexto, os meios de massa, a mídia de modo geral (considerando a mídia como a integração das formas de acesso à informação) substituiriam a escola. Há quem ainda defenda isso. Nós, do Conselho Nacional, pensamos exatamente o oposto: quanto mais fácil o acesso às informações, tanto mais difícil é construir significados sobre elas; por isso, tanto mais importante é a educação formal.

Quem já não sentiu a angústia de se perguntar: «Qual é o sentido deste mundo tão complexo e ao mesmo tempo acessível a um simples toque de um botão?» Quando alguém se faz esta pergunta é por estar percebendo o risco de perder a visão de conjunto e a capacidade de julgar a pertinência das informações e conhecimentos veiculados pela mídia. A escola tenderá a se transformar, cada vez mais, numa ponte de significados sobre a

auto-estrada das informações e dos conhecimentos, com questões que são muito familiares para nós, que trabalhamos no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, porque conhecimentos e informações se adquirem sozinhos, enquanto significados se constroem interagindo com o outro. E a escola é um espaço de convivência e troca de significados. A cultura é significado, e nada mais coletivo, como produto, que a cultura. A comunicação, nesse sentido, é a possibilidade de que muitos significados circulem e entrem em concorrência em condições de igualdade.

O professor está hoje sendo levado a parar e entender que não é mais a única fonte legítima de conhecimento para seu aluno. Talvez este seja mais hábil e mais rápido para ir à Internet buscar um monte de informações! Mas enquanto isso acontece fortalece-se o papel que o professor sempre teve de ajudar o aluno a dar sentido às informações, avaliando, criticando, compreendendo, julgando a pertinência e aplicando-as na vida prática.

Isso terá cada vez mais impacto sobre a atividade docente. O professor não precisa ser a única fonte de conhecimentos para legitimar-se entre os alunos. Os conhecimentos podem vir da Internet, da televisão, do vizinho, da prática social, do trabalho. Mas o sentido que esses conhecimentos podem constituir é uma coisa que esse professor pode e deve trabalhar. E quem trabalha sentido trabalha linguagem; trabalha a língua e trabalha as demais linguagens: a linguagem do corpo, da música, das artes, da informática, como recursos para constituir sentido, que permitam à pessoa navegar na enxurrada de informações sem afogar-se.

Apesar de todo o peso das exigências específicas no âmbito do trabalho, creio que a questão das informações no mundo contemporâneo talvez seja, do ponto de vista educacional, a mais importante. São indispensáveis a constituição de sentidos, a negociação de sentidos na sala de aula e a possibilidade de gerar, nesta sala de aula e na escola, uma certa inteligência coletiva que negocie sentidos. Não se trata só de saber química; trata-se de saber para que serve saber química e qual é o papel dela no mundo de hoje.

No que resultou a reflexão sobre esses aspectos no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional e das

inúmeras reuniões, debates, audiências públicas com a comunidade interessada?

#### **4. As novas diretrizes curriculares para o ensino médio**

Em primeiro lugar, as novas diretrizes consideram a questão da identidade e da diversidade. Nossa proposta é que o ensino médio supere a dualidade profissional ou acadêmica e adquira uma diversidade que pode ser mais voltada para o trabalho ou mais acadêmica, dependendo da clientela. Demos uma interpretação própria para o mandato da LDB de que o currículo deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, esta última de acordo com as exigências da clientela. Consideramos que a base nacional comum também tem de estar de acordo com as exigências da clientela. Um currículo não pode dividir-se em base nacional comum e parte diversificada; ele é um todo orgânico e vivo pois está em permanente ajuste e mutação.

Destacamos intensamente a preparação básica para o trabalho, que tem de estar presente na educação básica, de modo a possibilitar escolas com vocações inteiramente diferentes. Há escolas com mais vocação para a área biológica, outras para a linguagem ou para ciências exatas e para as ciências sociais. O currículo vai se organizar em três grandes áreas de conhecimento, correspondendo exatamente àquelas tradicionais:

- a área das linguagens, seus códigos de apoio e suas tecnologias
- a área das ciências da natureza e suas tecnologias
- a área das ciências humanas e sociais e suas tecnologias.

Afirmar que o currículo será organizado por área de conhecimento não significa eliminar as disciplinas, mas colocá-las em um permanente diálogo conforme as afinidades entre elas e delas com os problemas da realidade que se quer que os alunos compreendam e interpretem para propor soluções.

Nestas áreas não são descritos conteúdos, mas competências pessoais, intelectuais e sociais que os alunos deverão adquirir durante o percurso pelo ensino médio. Não se fixa nenhuma proporção em que as áreas deverão estar presentes nos currículos. Diz-se apenas que as três áreas deverão estar representadas, mas não se diz nem em que proporção. E,

sobretudo, não se menciona nenhuma disciplina ou conteúdo específico em cada área.

Na área de ciências humanas, por exemplo, é possível haver estudos de direito como é possível haver estudos de sociologia ou de antropologia, ou de história e geografia. Da mesma forma, na área das ciências humanas cabem estudos relativos à gestão, à administração e a outros instrumentos da área, porque são as ciências humanas e suas tecnologias. Na física e na área de ciências da natureza, localizam-se os estudos relativos à física, à química e à biologia e seus desdobramentos de aplicação ou tecnologias. E na área das linguagens encontram-se todas as disciplinas relativas às linguagens, que vão da educação física à língua portuguesa.

Procuramos traçar dois princípios com o objetivo de facilitar às escolas o trabalho de organização de seus currículos. O primeiro é o princípio da interdisciplinaridade, partindo da noção de que as disciplinas escolares são recortes arbitrários do conhecimento. Esperamos que comece nas escolas um exercício de solidariedade didática entre as disciplinas. Dizemos solidariedade didática porque solidariedade implica boa-vontade. E talvez o primeiro passo para a interdisciplinaridade seja a boa-vontade, a idéia de desarmar resistências em relação aos feudos disciplinares.

Obviamente, a interdisciplinaridade pode ser muito mais que uma solidariedade didática. Quanto mais a pessoa se aprofunda na sua disciplina, mais percebe as conexões dessa disciplina (como objeto e como método) com outras áreas de conhecimento. Não se pretende formar pessoas «desespecializadas» —interdisciplinaridade não significa isso. Ao contrário, implica domínio para perceber a conexão. E aí a interdisciplinaridade pode dar-se em níveis muito mais sofisticados. Isso vai depender, naturalmente, de cada escola.

Nada melhor para promover a interdisciplinaridade do que um projeto de estudo e um projeto de trabalho. É estranho, sobretudo em escolas públicas, mas também em escolas privadas, que o projeto seja considerado uma atividade extracurricular, quando deveria ser parte integrante do currículo. Projeto é uma forma interessante de integrar disciplinas, porque significa resolver um problema real ou estudá-lo. Um projeto de reciclagem do lixo escolar, por exemplo, é interdisciplinar por sua própria natureza. Em torno dele articulam-se conhecimentos de

política, de sociologia, de psicologia, de geologia, de geografia, de história, de biologia, de química e de física.

O segundo princípio vem da educação profissional. Em inglês é conhecido como aprendizagem situada. Em português é chamado de contextualização do conteúdo. A contextualização tem a ver com a motivação, conceito fartamente explorado em pedagogia. Motivar o aluno depende de fazê-lo entender, dar sentido àquilo que aprende. Quando um professor ensina física, química ou história a um aluno, está transferindo a ele conhecimentos gerados em outro âmbito que, quando foram produzidos, com certeza despertaram um encantamento muito difícil de repetir para o aluno. É quase impossível, quando se ensina ou se faz a transposição didática desse conhecimento, despertar na sala de aula o mesmo encantamento de quem fez a descoberta original.

Por essa razão, na transposição didática o processo de invenção precisa ser reproduzido quase artificialmente para que o aluno possa aprender significativamente. Um dos recursos para fazer isso é a contextualização: relacionar o que está sendo ensinado com sua experiência imediata ou cotidiana. Assim, o aluno poderá perceber que o ruído de pneu e a freada do carro têm a ver com aquela fórmula sobre atrito, explicada em aula pelo professor de física. E o aluno fará a ponte entre a teoria e a prática, como manda a LDB. Um dos contextos importantes para fazer isso é o da produção de bens e serviços, isto é, o contexto do trabalho.

Mas não é o único. O novo aluno do ensino médio precisa, por exemplo, determinar a sua sexualidade e como exercê-la de maneira segura. Ou precisa, também, decidir se faz dieta ou não e como cuida da sua saúde; se fuma ou não; se usa droga. Quer saber como conviver com a família, como lidar com a questão de já estar avançado em relação ao nível escolar de seu pai ou de sua mãe. Deve decidir como buscar seu parceiro ou sua parceira.

Problemas desse tipo, concretamente enfrentados pelos jovens, desenham contextos que dependem das características e exigências da clientela. É na contextualização que se ausculta, portanto, como trabalhar os conteúdos de modo a que o aluno dê aos mesmos um sentido prático. É claro que há grandes diferenças nos contextos cujos conteúdos devem ser trabalhados

numa escola particular, de classe média alta, e numa escola noturna, de bairro da periferia.

## **5. Ensino médio, base nacional comum e educação profissional**

A base nacional comum se garante pelas competências estabelecidas em cada área de conhecimento pelas quais o currículo do ensino médio deverá ser organizado. Os conteúdos são o apoio das competências. Pretende-se que todos saiam do ensino médio com a capacidade de analisar uma tendência de dados, por exemplo, e de transformar uma tendência quantitativa numa análise qualitativa. Não importa se esse dado refere-se à dilatação do metal submetido ao calor ou a tendência dos votos na próxima eleição. A habilidade cognitiva que está em jogo é similar. Desse modo, a contextualização e a interdisciplinaridade permitem cumprir nas diretrizes aquilo que a LDB prescreve: o ensino médio é a etapa final da educação básica. Portanto, a idéia de um ensino médio com opções profissionalizantes, tal como conhecemos hoje, não é mais possível.

A lei, embora bastante flexível, é rígida em três pontos no que se refere ao ensino médio: mínimo de 3 anos, 2.400 horas, 800 horas por ano e 200 dias letivos anuais. Este ensino médio é de educação básica e inclui a preparação básica para o trabalho, entendendo-a, se for o caso, como todos os estudos de base necessários para uma futura formação profissional, seja ela de nível técnico ou superior. Todos ou pelo menos uma parte importante, inclusive pelo aproveitamento de estudos.

No entanto, o ensino profissional que prepara para um posto de trabalho ou uma carreira específica não cabe nas 2.400 horas do ensino médio e, por isso, terá de ser adicional, se for concomitante. Ou terá de ser posterior. Significa isso que as habilidades específicas de um curso de enfermagem deverão estar sendo ministradas fora das 2.400 horas. Mas toda a base necessária para ser enfermeiro de biologia, laboratório de química entre outras, poderá e deverá ser trabalhada no contexto da saúde num curso de nível médio, como preparação básica para o trabalho, sem falar nas questões de relações humanas e convivência, essenciais no exercício da profissão de enfermagem.

## **6. Diretrizes curriculares e proposta pedagógica**

Finalmente, vale registrar que a Câmara de Educação Básica considera que uma proposta curricular como esta não convive com uma gestão centralizada. Por isso, deve-se considerar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica. A nova direção terá de ir no sentido de permitir à escola armar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Deve poder trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de clientela que atende, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes.

A proposta pedagógica e a autonomia da escola são condições para a sobrevivência de um paradigma curricular como este: no fundo, o que procura fazer é cruzar princípios éticos, estéticos e políticos que estão na lei (princípios que no parecer são tidos como a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da autonomia) com conteúdos curriculares. E expressá-los em termos das competências dos alunos. Não é um paradigma curricular novo. Nada disto é grande novidade: boas escolas, privadas ou públicas, já fazem trabalhos bastante sintonizados com este paradigma curricular, ainda que não lhes dêem os mesmos nomes.

Nosso grande desafio daqui em diante será a implementação desse currículo e das formas de organização que ele requer das escolas e sistemas de ensino. Isso vai demandar a solução de vários problemas bastante complexos. Em primeiro lugar, o do financiamento do ensino médio, cuja discussão transcende os limites desta apresentação.

Além disso teremos que criar e produzir materiais para os alunos e para apoio pedagógico aos professores, que produzam uma verdadeira capacitação em serviço destes últimos, articulada a programas de educação continuada. E pensar, a longo prazo, na sustentação técnica da reforma, que vai exigir um sistema de formação inicial de professores sintonizado com seus princípios e paradigmas.

[Índice Revista 20](#)

[OEI: 50 años de cooperación](#)

[OEI: 50 anos de cooperação](#)

[Revista Iberoamericana de Educación](#)

---

Buscador

Mapa del sitio

Contactar

Página inicial

[Buscador](#) | [Mapa del sitio](#) | [Contactar](#)  
| [Página inicial OEI](#) |



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura