

PROTÓTIPOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO E DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

José Antonio Küller*

Resumo

Apesar dos maus resultados, o Ensino Médio não muda. Quatro forças garantem sua estabilidade há décadas: o currículo fragmentado, a facilidade administrativa, a formação dos professores e o pensamento pedagógico dominante. A Unesco desenvolveu protótipos curriculares de Ensino Médio para apoiar a mudança necessária. Eles definem objetivos, princípios educativos e mecanismos de integração curricular: núcleo de educação para o trabalho, projetos anuais, áreas de conhecimento, dimensões articuladoras. A integração do currículo pode mudar o Ensino Médio. Os protótipos enfraquecem uma das outras forças conservadoras, iniciam o desgaste das outras forças e fazem girar a roda da mudança.

Palavras-chave: *Ensino Médio; Protótipos; Currículo; Mudança.*

INTRODUÇÃO

*O número quatro feito coisa
ou a coisa pelo quatro quadrada,
seja espaço, quadrípede, mesa,
está racional em suas patas;
está plantada, à margem e acima
de tudo o que tentar abalá-la,
[...]
mas a roda, criatura do tempo,
é uma coisa em quatro, desgastada.*
(MELO NETO, 1976, p. 54)

Como acontece no mundo todo, a educação secundária brasileira vive uma crise profunda. Os dados falam por si. Segundo Carlos Artexes Simões (SIMÕES, 2010, p. 97):¹

O Brasil tem 10 milhões e 400 mil pessoas na faixa dos 15 aos 17 anos de idade, e 24 milhões na faixa dos 18 aos 24 anos. Na faixa de 15 a 17 anos a taxa de escolarização é de 82%; ou seja, 18% (ou quase dois milhões de jovens) não estão na escola. Um grande percentual de adolescentes nesta faixa etária, na qual deveriam cursar o Ensino Médio, ainda está no Ensino Fundamental. Na faixa de 18 a 24 anos, a taxa de quem não tem escolaridade e não está estudando é extremamente elevada, quase 70%; e nela também não são poucos os analfabetos. Destacamos um indicador crescente no Brasil e no mundo, um fenômeno social surpreendente: a grande quantidade de jovens dos 15 aos 17 anos que não estudam, nem trabalham.

Durante o percurso no Ensino Médio, há perda de 50% dos alunos. Apenas 40% dos concluintes vão para o ensino superior. Apenas 13,6% dos jovens de 18 a 24 anos frequentam a universidade (IBGE/Pnad, 2008²). Em 2009, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Saeb do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 28,9% dos alunos que concluíam o Ensino Médio aprendiam o que deveriam saber de português e apenas 11%, o que deveriam saber de matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010³).

A crise não é nova, e alguns dos dados já foram até piores. O que surpreende é a tremenda força de resistência à mudança de nossa escola. Convivo com os problemas da educação brasileira há 40 anos. Repassando esse tempo todo, resta a sensação de que ela pouco mudou. O atual Ensino Médio é muito parecido em método e conteúdo com o curso científico⁴ que frequentei entre 1965 e 1967.

Neste artigo, em um primeiro momento, inspirado no poema de João Cabral de Melo Neto,⁵ vou procurar identificar as quatro causas fundamentais que fazem com que o Ensino Médio esteja “plantado à margem e acima de tudo o que tentar abalá-lo”. Depois de reflexão talvez ainda insuficiente, escolhi quatro grandes pilares de manutenção de nosso “quadrado” Ensino Médio: o currículo, o sistema de formação e contratação de professores, a facilidade de operação administrativa e o pensamento pedagógico dominante.

Esses quatro pilares estão intimamente relacionados. Eles se reforçam mutuamente, criando o “espaço, a mesa, o quadrúpede” do nosso Ensino Médio. Eles não atendem às necessidades de desenvolvimento intelectual e afetivo de nossos adolescentes,

* Pós-graduado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; sócio-diretor da Germinal Consultoria. E-mail: josekuller@germinalconsultoria.com.br

Recebido para publicação em: 21.09.2011.

eles atendem a uma racionalidade dominante. Na sequência do artigo, abordo cada um desses pilares e as inter-relações entre eles.

Em um segundo momento, discuto como desgastar esses pilares, rumo à roda da mudança e da melhoria contínua. Para tanto, antes apresento uma síntese de um projeto da Unesco recentemente concluído: os protótipos curriculares de Ensino Médio e de Ensino Médio integrado (KÜLLER, 2011⁶).

Com base nos protótipos, defendo a seguinte tese: para solucionar o problema do Ensino Médio brasileiro é preciso adotar uma estratégia quase subversiva. Uma estratégia que, partindo das condições atuais, provoque um movimento de corrosão dos fundamentos, dos pilares que mantêm o atual estado de coisas. Vou defender que a mudança curricular pode constituir esse ponto de partida. Vou mostrar que os protótipos desenvolvidos pela Unesco podem ter esse poder transformador.

O IMUTÁVEL ENSINO MÉDIO

Já apresentei rapidamente os quatro grandes sustentáculos da estabilidade da escola secundária brasileira: o currículo imutável, a formação dos professores, a simplificação da divisão do trabalho e da gestão das pessoas (facilidade de operação administrativa) e o pensamento pedagógico dominante. Começo por detalhar o primeiro.

Observo, inicialmente, que temos dois tipos de currículo no Ensino Médio. Um é de educação geral e deve ser comum a todos os estudantes. A lei prevê que, atendida a educação geral, o Ensino Médio pode também proporcionar a formação técnica de nível médio. Parte dos resultados negativos já apresentados costuma ser atribuída à distribuição da matrícula entre essas duas alternativas de educação secundária. O ensino técnico é responsável por menos de 10% das matrículas. Muitos dos que cursam o Ensino Médio profissionalizante visam de fato à universidade. O Ensino Médio de caráter geral é frequentado pela maioria esmagadora dos jovens que chegam a esse nível de ensino. Com um currículo ostensivamente dirigido para a preparação para os exames de acesso ao ensino superior (vestibulares), atende a uma população que, majoritariamente, não chegará à universidade.

Assim, a inadequação do currículo à população atendida é um problema facilmente constatável no Ensino Médio brasileiro. Observe-se que não é um problema da legislação de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1986⁷), em seu art. 35, preconiza os seguintes objetivos para o Ensino Médio brasileiro:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Se os objetivos revistos em lei fossem de fato atingidos, o Ensino Médio seria adequado ao público que hoje o frequenta. No entanto, a prática curricular comum restringe-se ao objetivo da continuidade de estudos, reduzindo-o à preparação para os exames vestibulares que dão acesso ao ensino superior.

A divisão disciplinar do currículo serve à manutenção de uma concepção educativa e metodológica centrada na transmissão de conhecimentos especializados (informações, conteúdos disciplinares) de um professor que supostamente tudo sabe para um aluno que tudo ignora.

Mas esse não é o único grande problema do currículo do Ensino Médio. Tanto o Ensino Médio de educação geral quanto o de educação profissional apresentam uma organização curricular que divide as experiências de aprendizagem em um número crescente de disciplinas desconexas e sem utilidade para o desenvolvimento pessoal, para a preparação para a vida e para o exercício da cidadania e do trabalho. Contraditoriamente, isso é feito com apoio legal. Em alguns artigos da LDBEN está subentendida uma divisão disciplinar do currículo.

A divisão disciplinar do currículo serve à manutenção de uma concepção educativa e metodológica centrada na transmissão de conhecimentos especializados (informações, conteúdos disciplinares) de um professor que supostamente tudo sabe para um aluno que tudo ignora. Ambos os pressupostos não são verdadeiros. Além disso, a transmissão de conteúdos é geralmente feita pela aula, sempre caracterizada pela exposição magistral. Assim, temos uma educação secundária fundada em uma falsa concepção educativa e que usa um instrumento reconhecidamente pobre e ineficaz.

Apoiada em falsos fundamentos, com poucos questionadores e muitos defensores, a organização disciplinar do currículo é suportada por um conjunto de interesses e facilidades que pouco têm a ver com a qualidade e a efetividade da educação secundária brasileira. Entre eles, segunda força que sustenta a imobilidade do Ensino Médio: a formação inicial, conectada com a forma de contratação dos professores.

A LDBEN preconiza mudanças em relação ao papel tradicional do professor. Valoriza a gestão participativa, corresponsabilizando o professor pela elaboração da proposta pedagógica da escola. Muda o foco da atividade docente: do ensinar para o zelo pela aprendizagem. Atribui também ao professor a responsabilidade pela integração escola-comunidade.

Para que o professor assuma de fato esse novo papel, a LDBEN dedica dois artigos, os de número 62 e 63, ao sistema de formação de professores, especialmente focando os tipos e as modalidades de cursos de formação docente e a sua localização institucional. Nos dois artigos, cria duas figuras novas: o Instituto Superior de Educação e o Normal Superior.

O Curso Normal Superior viria suprir a necessidade de uma formação específica de professores para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Além de ofertar o Normal Superior, o Instituto Superior de Educação também faria frente à atual organização departamental das licenciaturas. Ambas as inovações não “vingaram”.

Resulta da divisão departamental da licenciatura a manutenção, sem alterações sensíveis, do modelo de formação de professores nos últimos 40 anos. A divisão departamental da licenciatura cria a divisão e a justaposição de duas capacitações distintas: a formação específica e a formação docente. Decorre daí a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, a valorização da formação específica em detrimento da formação docente. Não formamos professores de matemática. Formamos matemáticos que também são professores de matemática. O Parecer CNE/CP no 9/2001,⁸ que definia Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já afirmava:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente.

Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Ao lado de propor uma organização curricular própria da licenciatura e para todas as licenciaturas, o Parecer CNE/CP no 9/2001⁹ reforçava a necessidade de implantação do Instituto Superior de Educação, no mínimo como instância de coordenação entre os departamentos envolvidos com a licenciatura, na tarefa de preparação dos professores para atuarem nas últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O parecer abria uma oportunidade de mudança que facilitaria o desmonte de outra das pernas da estabilidade do Ensino

Médio: o currículo fragmentado em disciplinas. Sem um foco tão acentuado na formação específica, seria mais simples a adoção de organizações curriculares mais flexíveis e criativas, especialmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por exemplo, facilitaria a formação e a contratação de professores para a operação de um currículo por áreas, como está previsto nas antigas e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Era previsível que, sem uma instância de coordenação ou mudança organizacional das licenciaturas, seria difícil a existência de cursos direcionados exclusiva ou predominantemente para a capacitação de professores. Sem ela, a parte tipicamente pedagógica da licenciatura continuaria como apêndice do bacharelado. No entanto, o Instituto de Educação não foi implantado na esmagadora maioria das instituições de ensino superior, e o Parecer CNE/CP no 9/2001¹⁰ foi alvo da resistência universitária e não prevaleceu. Assim, a formação disciplinar dos professores continua reforçando e aprofundando a divisão disciplinar do currículo do Ensino Médio.

A organização disciplinar do currículo e o modelo de formação inicial e de contratação de professores (por disciplina e por hora/aula) criam a terceira perna da estabilidade da tradicional escola de Ensino Médio: a facilidade de operação administrativa. A administração escolar pode ser burocrática e taylorista/fordista. O aluno pode ser tratado como uma peça que sofre um tratamento uniforme em um ritual diário e semanal de aulas curtas de diferentes disciplinas, previstas a partir de uma grade curricular que é anualmente repetida. A partir de instrumentos simples: de uma grade curricular e de um quadro de horário semanal, o funcionamento escolar se torna previsível e facilmente conduzido. Em cada disciplina, um roteiro de conteúdos fixos desenvolvidos em uma sequência de aulas expositivas e de exercícios ou provas periódicas, que tende a ser anualmente repetido, garante a simplicidade do planejamento e do funcionamento da rotina escolar.

A formação disciplinar dos professores e a gestão burocrática das escolas, por sua vez, facilitam a organização e o funcionamento dos sistemas estaduais de educação que são responsáveis pelo Ensino Médio. A gestão de grandes sistemas de ensino é facilitada pela forma simples de recrutamento, alocação, movimentação, remuneração e gestão do pessoal técnico/administrativo e docente das escolas. Grandes e paquidêrmicos sistemas burocráticos podem ser construídos e mantidos. A repetição dos procedimentos e a simplicidade da organização e do funcionamento tendem a reforçar a estabilidade do sistema. Ele “está racional em suas patas; está plantado, à margem e acima de tudo o que tentar abalá-lo”.

Por fim, a última perna: o pensamento pedagógico dominante. Ele é majoritariamente oriundo das universidades. Por acadêmico, é muito comum que o debate pedagógico brasileiro aconteça mais em torno de modelos teóricos do que da observação da realidade das escolas nacionais. Faz parte dessa forma de ser a crítica feita à Escola Nova e à suposta guinada tecnicista das escolas brasileiras nos anos 1970. É uma crítica feita em torno de propostas teóricas. Pelo menos em relação

ao Ensino Médio, tais modelos nunca foram práticas comuns nas escolas brasileiras. Desde sempre, o ensino na escola secundária brasileira centra-se na transmissão expositiva de conteúdos curriculares descontextualizados e fragmentados em disciplinas estanques.

A universidade brasileira, desde a reforma de 1968, tem uma estrutura departamental (disciplinar) e uma organização marcadamente disciplinar do currículo. A matrícula é, inclusive, feita por disciplina. Mesmo antes dessa reforma, a segmentação do currículo e o método expositivo sempre caracterizaram o ambiente universitário. Assim, é sintomático que as críticas mais acerbadas ao currículo e à metodologia da escola brasileira venham de fora das universidades. É o caso da crítica de Paulo Freire ao que ele chama de “educação bancária”. No entanto, a universidade tende a reagir a esse tipo de crítica e às propostas dela decorrentes. No caso de Freire, a reação foi chamada de pedagogia crítica dos conteúdos. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2009, p. 63¹¹):

No limite, excetuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como a teoria curricular da chamada “pedagogia dos conteúdos” possa se distinguir das teorias mais tradicionais do currículo. Na sua oposição à pedagogia libertadora freireana, ela cumpriu, entretanto, um importante papel nos debates no interior do campo crítico do currículo. Embora sua influência tenha, ultimamente, diminuído, ela continua, inegavelmente, importante.

Assim, como em momentos posteriores do debate educacional brasileiro, a “evidente intenção crítica” torna-se, na prática, conivente com as posições conservadoras.

Enfim, é certo e amplamente discutido que o Ensino Médio não atende às necessidades de seus alunos. É amplamente divulgado que o Ensino Médio não atende às necessidades do mundo do trabalho. É inquestionável, para todos os matizes ideológicos e para todos os que se aproximam do assunto, que o Ensino Médio está distante de atender às necessidades de preparação da juventude para enfrentar os problemas propostos pela sociedade contemporânea. É quase consenso que não temos, no mundo, modelos amplamente testados ou caminhos seguros para uma nova escola secundária. Então, o espaço está aberto para a criação. Nas artes, a criação antecipa e estimula as tendências. No mundo das necessidades, as inovações são exigidas pela ruína das velhas estruturas. Esse é o caso do Ensino Médio no Brasil ou da educação secundária no mundo. Não é uma questão de querer mudar. A mudança está sendo imposta pela dinâmica social. A mudança é necessária e urgente. É preciso mudar.

OS PROTÓTIPOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO E DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Estive, nos últimos dois anos, coordenando um grupo de trabalho envolvido com um projeto da Unesco denominado Protótipos de currículos de Ensino Médio e Ensino Médio integrado (KÜLLER, 2011¹²). O projeto dá sequência a uma série de estudos realizados pela Unesco sobre o Ensino Médio na América Latina. O estudo mais relacionado ao projeto foi desenvolvido pelo Escritório da Unesco no Brasil e deu origem ao livro Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração (REGATTIERI; CASTRO, 2009¹³). O livro apresenta a análise de algumas iniciativas de implantação do Ensino Médio integrado à educação profissional no Brasil e os resultados de um workshop sobre o tema. Da análise e do debate, é possível concluir que abundam reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre a integração curricular no Ensino Médio, mas são frágeis as propostas

operacionais e raras as experiências de sucesso na implantação de cursos efetivamente integrados. Daí a ideia de desenvolver os protótipos de currículos.

Por definição, um protótipo é a primeira versão de uma inovação em processo de criação. O protótipo é utilizado em produtos em que é importante a participação dos usuários para sua finalização. É, assim, uma obra propositalmente aberta e quase sempre inacabada. Entendendo currículo como o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de proporcionar oportunidades para a aprendizagem, os protótipos buscavam criar ossaturas curriculares que permitissem e facilitassem, no interior de escolas e sistemas estaduais de ensino, a criatividade de administradores, técnicos, professores e alunos

(usuários) na definição dessas oportunidades de aprendizagem. Como consequência desejável, os protótipos devem facilitar a concepção de uma multiplicidade de projetos pedagógicos e currículos de Ensino Médio que atendam às necessidades da juventude e da sociedade brasileira neste início de milênio.

Com essa perspectiva, o grupo de trabalho da Unesco¹⁴ desenvolveu dois tipos de protótipos: um protótipo de Ensino Médio orientado para a educação para o trabalho e outras práticas sociais e outro destinado à educação profissional de nível médio. Ambos os protótipos foram construídos tendo em vista a consecução de todos os objetivos do Ensino Médio previstos em lei. O protótipo de Ensino Médio integrado à educação profissional, além desses objetivos, visa à formação profissional técnica de nível médio.

*Como consequência desejável,
os protótipos devem facilitar a
concepção de uma multiplicidade
de projetos pedagógicos e
currículos de Ensino Médio
que atendam às necessidades da
juventude e da sociedade brasileira
neste início de milênio.*

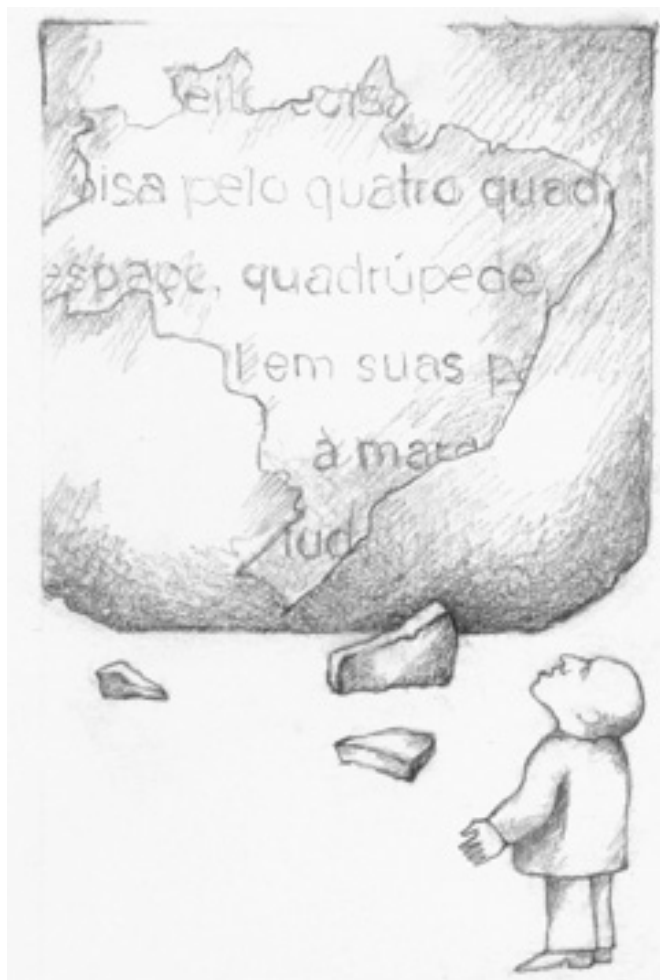
Os objetivos do Ensino Médio da LDBEN são amplos e suficientes para permitir muitas interpretações e infinitos atalhos. Nos protótipos, esses objetivos foram especificados tendo como referência os quatro pilares propostos pela Unesco: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a ser. Os eixos cognitivos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas – foram outra referência para a definição de objetivos mais específicos para os diferentes componentes curriculares previstos nos protótipos. Esta é uma primeira estratégia de integração: todos os objetivos de aprendizagem de todos os componentes curriculares partem de objetivos gerais comuns.

Para a definição e a consecução dos objetivos, dois princípios educativos foram adotados: o trabalho e a pesquisa. O trabalho é o princípio educativo originário dos protótipos. Toda aprendizagem tem origem em atividades dos estudantes que objetivam uma intervenção na realidade. A pesquisa articula o conhecimento acumulado e as propostas de transformação (trabalho/atividades/oportunidades de aprendizagem) que constituem o currículo. O saber já existente apoia o diagnóstico da realidade e enriquece a interpretação dos resultados. A pesquisa aponta e orienta a escolha das atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis. Assim, os princípios são a origem e o fundamento das escolhas das oportunidades de aprendizagem. Esta é a segunda estratégia de integração: os mesmos princípios são comuns a todos os componentes curriculares, orientam a definição das oportunidades de aprendizagem, são o cerne da metodologia e a base da avaliação.

Para reforçar as estratégias anteriormente discutidas, os protótipos preveem quatro mecanismos de integração curricular: um núcleo integrador, projetos articuladores anuais, quatro áreas de conhecimento e quatro dimensões articuladoras.

O grande mecanismo integrador dos protótipos é o Núcleo de Preparação Básica¹⁵ para o trabalho e demais práticas sociais. O Núcleo, ocupando pelo menos 25% da duração do Ensino Médio, é um componente curricular articulador. Ele inclui as oportunidades e os objetivos de aprendizagem relacionados com os conhecimentos, as atitudes, habilidades e capacidades necessárias a todo tipo de trabalho e outras práticas sociais: realização de diagnósticos, elaboração de planos e projetos, crítica e escolha de alternativas de divisão e organização do trabalho, capacidade de trabalhar em equipe, convivência familiar responsável, participação política, execução de ações de desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade...

Em seu papel integrador, o Núcleo do currículo contextualiza as atividades de aprendizagem dos outros componentes curriculares



(áreas de conhecimento). Para o Núcleo, propõe-se uma organização que supera a tradicional divisão em disciplinas. Ele tem uma organização transdisciplinar. Um coletivo composto e gerido por todos os professores e alunos de uma determinada série planeja, desenvolve e avalia as atividades do Núcleo.

Como segundo mecanismo de integração, os protótipos propõem pelo menos um projeto articulador para cada ano letivo do Ensino Médio. Em cada ano, os projetos ampliam o contexto de investigação (pesquisa) e de intervenção (trabalho). O projeto do primeiro ano coloca a escola e a moradia dos alunos como objeto de investigação e de transformação do coletivo de alunos e professores. Esses são os ambientes de trabalho e convivência mais próximos dos alunos e mais acessíveis à ação transformadora de cada estudante e do coletivo escolar. A experiência obtida com a atuação nesses primeiros e mais imediatos contextos de vida, trabalho e convivência permitirá ampliar o espaço de intervenção. O projeto do segundo ano amplia

O projeto do primeiro ano coloca a escola e a moradia dos alunos como objeto de investigação e de transformação do coletivo de alunos e professores.

o contexto das oportunidades e atividades de aprendizagem para a comunidade que abriga a escola. Cada escola delimitará um território de seu entorno em que os estudantes e os professores desenvolverão suas atividades de investigação e transformação. No último ano ou nos últimos anos, o contexto de trabalho é ampliado no espaço (mundo) e no tempo (história). A investigação e a atuação nesse campo ampliado são complementadas com o autoconhecimento e dão origem a projetos individuais de vida e de sociedade. Esses projetos resumem a reflexão e o planejamento individual das escolhas referentes à vida, ao trabalho e à atuação social nos últimos anos do Ensino Médio e para o resto da vida.

Os protótipos preveem um terceiro mecanismo de integração: a reunião das disciplinas em quatro grandes áreas de conhecimento. A reunião de disciplinas em áreas já era prevista desde as primeiras diretrizes curriculares para o Ensino Médio (CEB/CNE, 1998¹⁶). São também previstas nas atuais diretrizes (CNE/CEB, 2011¹⁷). Coerentemente com essas últimas, os protótipos definem quatro áreas de conhecimento: (I) Linguagens; (II) Matemática; (III) Ciências da Natureza; e (IV) Ciências Humanas. Complementando o que é previsto nas Diretrizes, os protótipos preveem uma forma operacional de promover a interdisciplinaridade no interior das áreas e a integração entre elas.

Para a definição dos objetivos de aprendizagem das áreas, partiu-se das finalidades do Ensino Médio, dos objetivos de aprendizagem do Núcleo (especialmente os relacionados com a educação básica para o trabalho) e da matriz de competências e habilidades do novo Enem. As atividades de aprendizagem das áreas são definidas em função desses seus objetivos de aprendizagem e em função dos projetos que articulam o currículo de cada ano. Dessa forma, a integração entre o Núcleo e as áreas e entre elas é garantida pela definição dos seus objetivos e pelas atividades de aprendizagem, que partem de objetivos gerais e contextos comuns. Além disso, no desenvolvimento concreto do currículo, o envolvimento dos estudantes com os projetos do Núcleo demandará os conhecimentos das áreas. Na dinâmica cotidiana do currículo, tal demanda será, certamente, uma força contrária à tradição acadêmica de transmissão descontextualizada de conteúdos, sem com isso se perder a contribuição educativa do conhecimento especializado.

As dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia constituem o quarto mecanismo de integração curricular. Como dimensão articuladora, o *trabalho* será considerado nas formas que assume nos distintos modos de produção. A dimensão trabalho compreende, então, as pesquisas e atividades relacionadas com a evolução das formas de produção e com a crítica e transformação das atuais alternativas de organização, divisão, relações, condições e oportunidades de trabalho, seja na escola, na comunidade ou nas organizações em geral. A *cultura* será entendida na sua acepção antropológica, ou seja, como todo o fruto da ação humana. A *ciência* será considerada como o conjunto sistematizado do conhecimento humano, também resultado

do trabalho. A *tecnologia* será vista como uma mediação entre a ciência (ou conhecimento) e a produção. Observe-se que o trabalho, em sua acepção axiológica e como princípio educativo, está presente e integra as quatro dimensões.

Essas dimensões possibilitam, ao mesmo tempo, uma divisão e uma integração temática das atividades de diagnóstico e de aprendizagem no interior dos projetos do Núcleo. Podem dar origem a grupos de trabalho especializados (trabalho, cultura, ciência e tecnologia) para o desenvolvimento dos projetos anuais. Essa divisão das oportunidades de aprendizagem permitirá que os alunos aprofundem seus estudos em uma dessas dimensões, de acordo com seus interesses específicos. Em sua função integradora, as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia orientam a formulação das variáveis de investigação, que é feita dentro e a partir das áreas de conhecimento. Dividida entre as dimensões, a investigação dará origem às ações transformadoras desenvolvidas no Núcleo. As ações transformadoras vão requerer a contribuição das áreas para serem desenvolvidas e para a posterior reflexão sobre seus resultados. A interação entre a parte e o todo é assim garantida.

Para facilitar a operação administrativa, os protótipos apresentam uma proposta de estrutura curricular e um exemplo de calendário e de distribuição da carga horária semanal. A proposta é baseada na duração mínima legal. Um total de 2.400 horas de aula, em 200 dias com quatro horas em três anos letivos, para o caso de Ensino Médio convencional. No caso do Ensino Médio integrado à educação profissional: 200 dias letivos e 800 horas anuais, quatro anos e 3.200 horas de duração. A proposta considera importantes outras formas de organização do tempo escolar desde que também considerem a realidade do ensino noturno, responsável por 50% das matrículas no Ensino Médio.

Lembrando que é difícil representar graficamente essa organização curricular, a Figura 1 a seguir (KÜLLER, 2011, p. 12¹⁸) procura sintetizar a interação e articulação entre as estratégias e mecanismos de integração. Ela se refere ao protótipo de Ensino Médio orientado para o trabalho e outras práticas sociais.

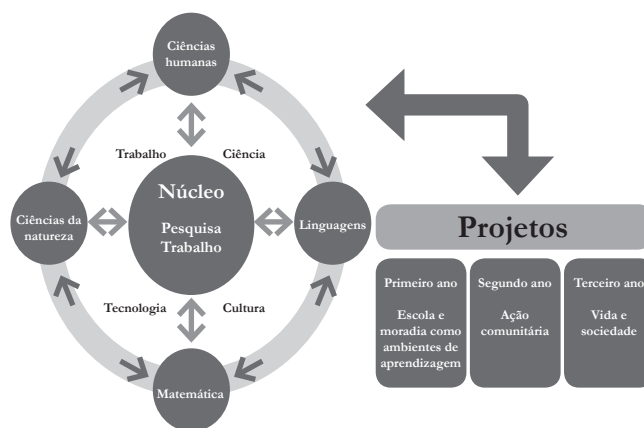


Figura 1 – Organização curricular

A Figura 2 (KÜLLER, 2011, p. 15¹⁹) pode ajudar na compreensão das relações entre os mecanismos de integração. Ela também se refere ao Ensino Médio de educação geral. Mostra

como as atividades de pesquisa e de transformação do Núcleo surgem da relação entre os projetos anuais e as dimensões articuladoras.



Figura 2 – Relação entre projetos anuais e dimensões articuladoras

A figura²⁰ permite perceber a lógica da construção em rede do currículo. As atividades de pesquisa e transformação do Núcleo têm, como uma de suas origens, o cruzamento entre as dimensões articuladoras e os projetos anuais do Núcleo. É importante observar que, na dimensão trabalho, foram exemplificadas possíveis atividades de investigação (pesquisa). Nas outras dimensões, são apresentadas possíveis atividades de transformação. Todas são apenas ilustrativas. Tanto as atividades de pesquisa como as de intervenção devem ser planejadas com os alunos, como atividade curricular, em função dos objetivos do Núcleo, dos objetivos das áreas e

das circunstâncias locais.

Mas a rede é tecida por mais que a trama simples de dois fios. Os objetivos de aprendizagem também compõem o trançado. A atividade de aprendizagem também tem origem no cruzamento entre os projetos anuais do Núcleo e os objetivos de aprendizagem das áreas. É o que mostra a figura 3 (KÜLLER, 2011, p. 20²¹). Ela exemplifica essa possibilidade para as áreas. A figura deriva do protótipo de Ensino Médio integrado à educação profissional. Ela exemplifica a lógica de construção do currículo a partir dos objetivos das áreas e dos projetos anuais.

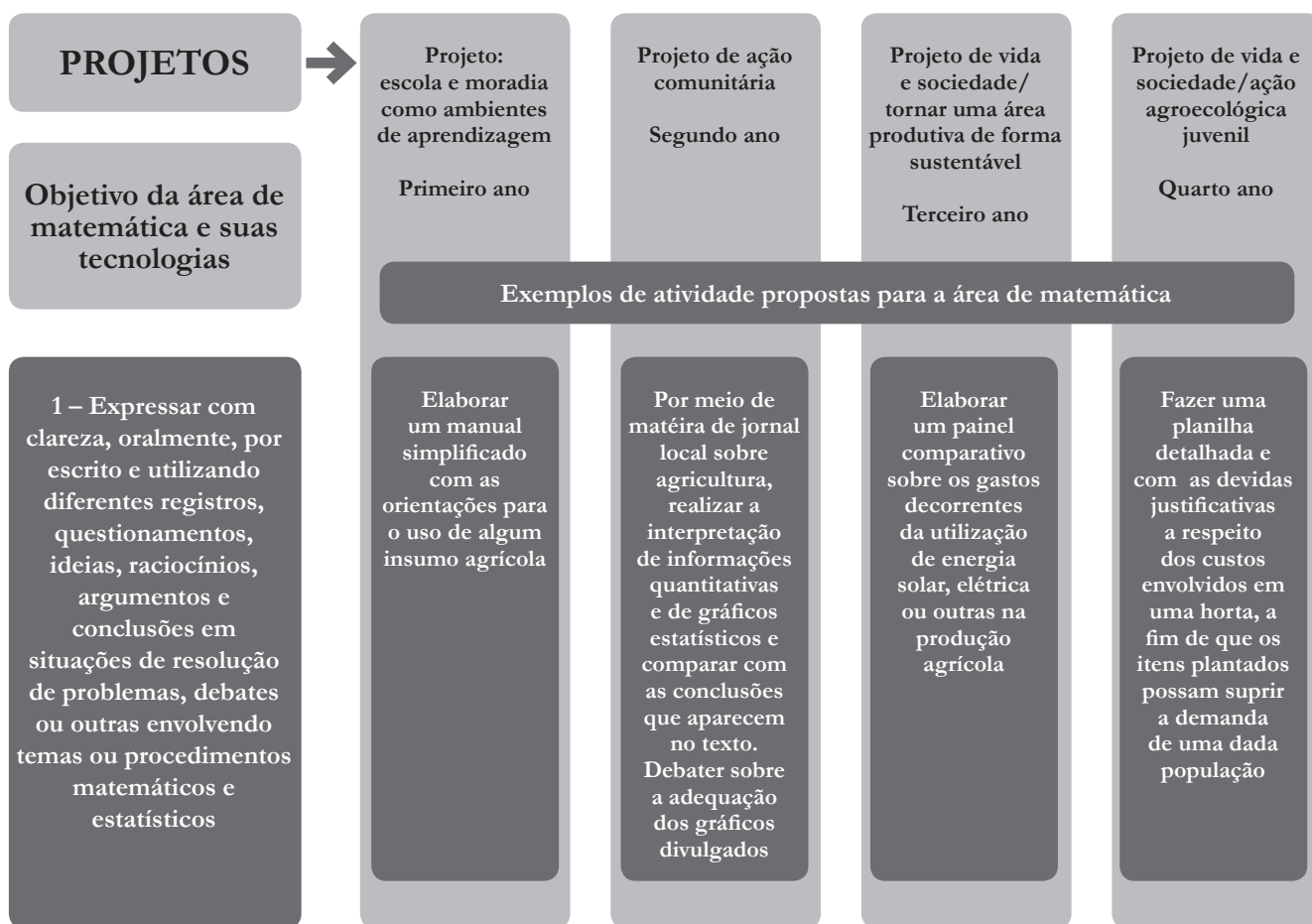


Figura 3 – Relação entre projetos anuais e objetivos de aprendizagem das áreas



O protótipo de Ensino Médio integrado usa a formação de Técnico em Agroecologia como exemplo. A figura mostra que o Núcleo e seus projetos continuam a ser, no Ensino Médio integrado, os principais mecanismos de integração do currículo. As atividades de aprendizagem das áreas resultam do cruzamento entre os projetos anuais e os objetivos de aprendizagem das áreas. Nos dois primeiros anos, no caso do Ensino Médio integrado, a formação técnica específica também influi na definição das atividades de aprendizagem das áreas. Além dos projetos de educação básica para o trabalho (comuns ao do protótipo de Ensino Médio convencional) o Núcleo inclui, no terceiro ano, o projeto “Tornar uma área produtiva de forma sustentável” relacionado ao eixo tecnológico de Recursos Naturais, ao qual pertence o curso Técnico em Agroecologia (MEC, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos). Inclui também, no quarto ano, o projeto “Ação agroecológica juvenil”, que demanda o protagonismo juvenil e é relacionado com a formação técnica específica (Agroecologia).

Temendo pecar por excesso, a figura 4 (Küller, 2011, p. 21²²) mostra a estrutura curricular do Ensino Médio integrado, ainda usando o exemplo da formação do Técnico em Agroecologia.

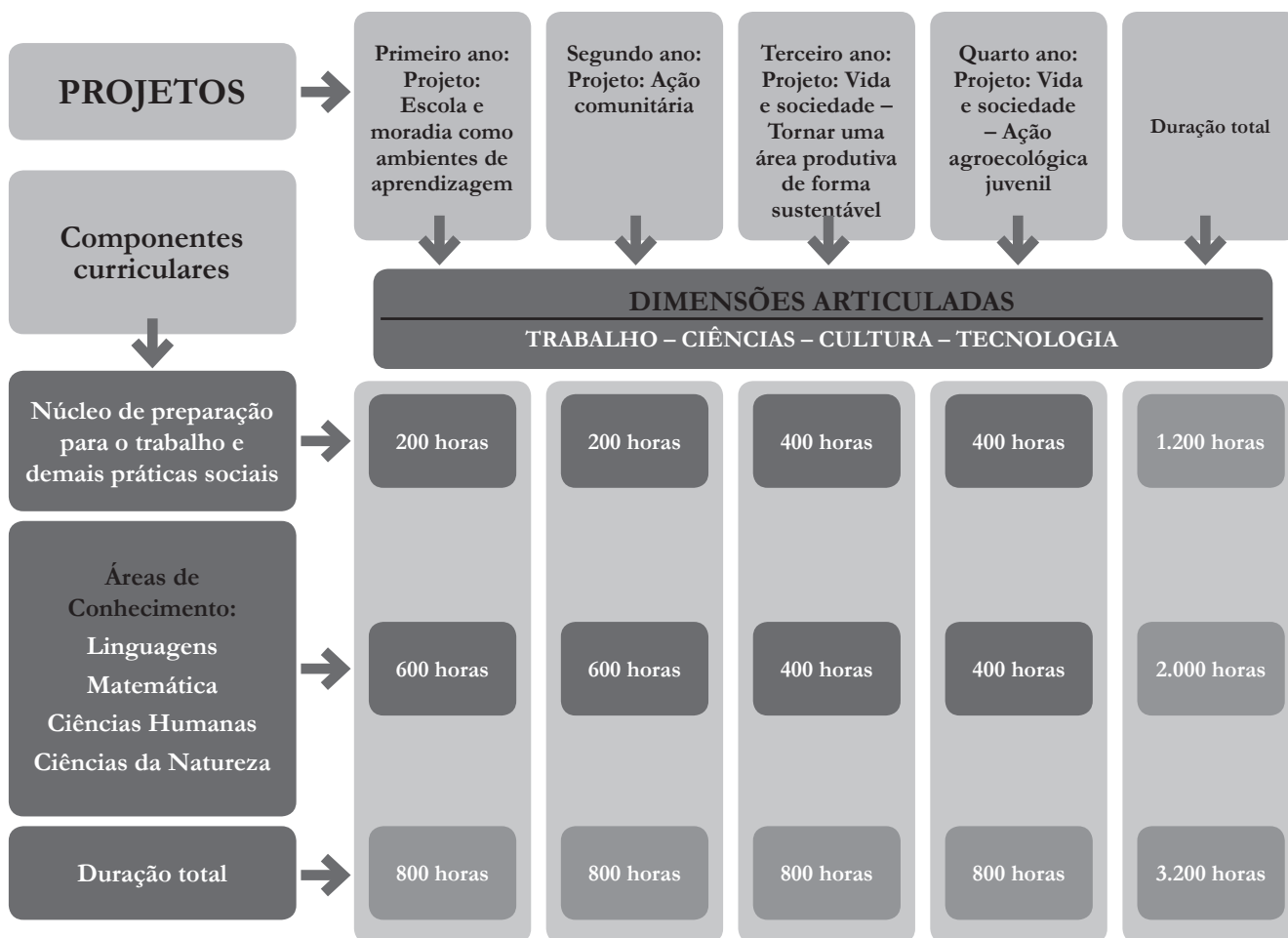


Figura 4 – Relação entre projetos anuais e componentes curriculares

A metodologia de ensino-aprendizagem e a avaliação reforçam os mecanismos de integração. Os projetos e as atividades desenvolvidos pelos alunos são as formas propostas para atingir os objetivos de aprendizagem. A exposição do professor ou outras formas de transmissão de conhecimentos segmentados são postas em um segundo plano. Assim, tanto nas áreas como no Núcleo a sequência metodológica: ação→reflexão→ação é requerida em função da forma de construção do currículo. O currículo em rede, que tem a atividade como centro, implica que estudantes e educadores estejam unidos no desenvolvimento de suas capacidades e conhecimentos a partir da ação e da reflexão compartilhadas.

Experiências recentes de Ensino Médio integrado têm mostrado que a avaliação interna pode exercer um papel fundamental na integração curricular. Os protótipos sugerem critérios, procedimentos e instrumentos de avaliação educacional que são coadjuvantes na integração do currículo. A avaliação da escola por todos os professores e alunos, como parte do currículo, como é previsto no primeiro projeto anual, é um exemplo. Outro exemplo é a avaliação coletiva do desenvolvimento dos projetos anuais, a avaliação e a autoavaliação da aprendizagem a partir dos objetivos do Núcleo reunindo todos os professores e alunos. Nas áreas, a avaliação por objetivos comuns reforça a

interdisciplinaridade... Nos protótipos, a avaliação e a metodologia também estão a serviço da integração curricular.

O QUADRADO VIRA RODA

Acredito que os protótipos curriculares de Ensino Médio, criados a partir do projeto da Unesco, sejam uma “criatura do tempo”. Acredito que possam ser a roda que surge do desgaste do “quadrado” Ensino Médio.

O desgaste proposto começa por um dos lados: o currículo. Mas os protótipos não propõem uma mudança curricular radical. Possibilitam, inclusive, a manutenção da organização disciplinar do currículo. Começam por desgastar a ponta extrema desse lado do quadrado, sem questioná-lo. Propõem um componente curricular adicional: o Núcleo de educação para o trabalho e outras práticas sociais. Esse Núcleo pode, inclusive, ser visto e vivenciado, de início, como outra disciplina que se acrescenta à grade curricular. Mas, com o tempo, girando sobre essa ponta, desgasta o antigo currículo. O funcionamento do Núcleo põe em xeque a divisão disciplinar, valoriza as áreas do conhecimento e cria uma força centrífuga de aglutinação curricular.

Ao girar sobre a ponta do currículo, o quadrado toca a aresta da simplificação da administração escolar. Para funcionamento inicial do protótipo não são necessárias grandes mudanças na gestão administrativa dos sistemas de ensino, nem nas formas de contratação ou gestão do pessoal docente. Mesmo a grade curricular e o quadro semanal de horários podem ser substancialmente mantidos, com pequenas alterações. Na escola, requer-se a mudança na gestão das pessoas. O Núcleo e os seus projetos exigem a participação de professores e alunos na gestão cotidiana da escola. Isso pode ser assumido pelo gestor da escola. Por isso, para a implantação do protótipo, é necessária a adesão da escola às suas propostas fundamentais. A gestão participativa da escola é o instrumento de desgaste dessa ponta do quadrado.

Também não são requeridas mudanças imediatas na formação inicial de professores. De imediato, eles podem continuar a ser formados por disciplina, e não por áreas de conhecimento, por exemplo. Ainda podem ser formados como especialistas, e não como professores. Para o início da implantação dos protótipos, exige-se uma capacitação relativamente rápida. Os protótipos implicam e englobam uma formação contínua em serviço. A complexa e imediatamente improvável mudança nas licenciaturas pode ser deixada para depois e ser exigida pela mudança curricular da educação básica.

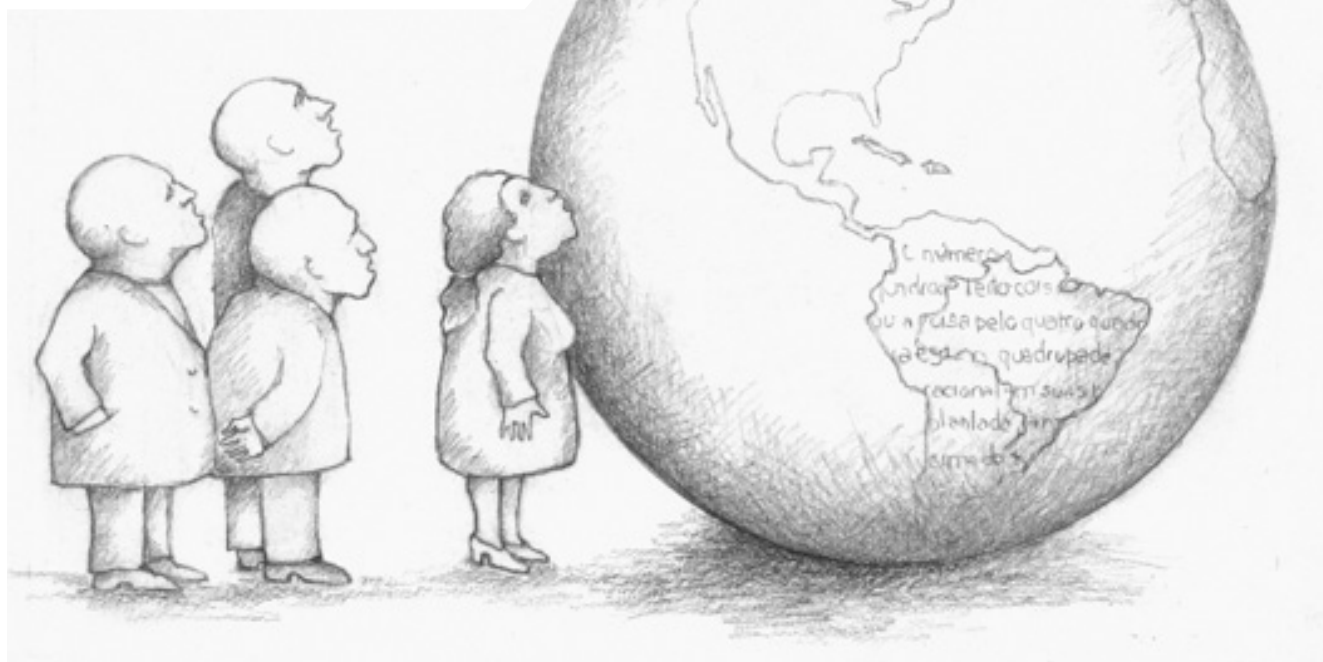
Por fim, o canto final do quadrado: o pensamento pedagógico dominante. Ele não é contestado e é até reafirmado nos protótipos. Apenas a sua vertente mais conservadora, que defende a transmissão de conteúdos disciplinares como um valor em si mesmo, é diretamente contestada. Os protótipos concretizam um grande esforço para elaborar uma proposta que respeita as principais correntes pedagógicas que têm feito a crítica do Ensino Médio e discutido a integração entre ele e a educação profissional. De toda forma, acredita-se que apenas a experimentação dos protótipos fornecerá as

*A gestão participativa da escola
é o instrumento de desgaste dessa
ponta do quadrado.*

evidências que falarão em sua defesa. Para isso é preciso começar a mover o quadrado, desbastar as arestas e, ao longo do tempo, reinventar a roda.

NOTAS

- 1 SIMÕES, C. A. Ensino Médio de qualidade para todos: indicadores e desafios. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino Médio e educação profissional – desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.
- 2 IBGE. Comentários. **PNAD 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/comentarios2006.pdf>> Acesso em: 27 maio 2010.
- 3 TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- 4 O científico era uma das modalidades de educação secundária existente na época.



- ⁵ MELO NETO, J. C. O número quatro. In: MELO NETO, J. C. **Museu de tudo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. p. 54.
- ⁶ KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. 25 p. (Série Debates ED: Educação; 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2011.
- ⁷ BRASIL. Leis, decretos. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 set. 2011.
- ⁸ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- ⁹ Id. Ibid.
- ¹⁰ Id. Ibid.
- ¹¹ SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ¹² KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. 25 p. (Série Debates ED: Educação; 1).
- ¹³ REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.
- ¹⁴ O grupo de trabalho era constituído por: José Antonio Küller (coordenador), Francisco de Moraes (assistente de coordenação), Francisco Roberto Savioli (linguagens), Iole de Freitas Druck (matemática), Jane Margareth de Castro (Ensino Médio), Luis Carlos de Menezes (ciências da natureza) e Paulo Miceli (ciências humanas).
- ¹⁵ No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Núcleo é responsável pela educação profissional de nível técnico. Ou seja, além da preparação básica para o trabalho, inclui a formação técnica específica. Nesse caso, é denominado Núcleo de preparação para o trabalho e outras práticas sociais.
- ¹⁶ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 3/98**. Disponível em: <<http://edutec.net/Leis/Educacionais/eddirem.htm>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- ¹⁷ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 5/2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>>. Acesso em: 11 set. 2011.
- ¹⁸ KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. p. 12. (Série Debates ED: Educação; 1).
- ¹⁹ Id. Ibid., 2011. Op. cit., p. 15.
- ²⁰ Em edições posteriores, essa figura foi modificada e a expressão “uso abusivo de drogas” foi mudada para “uso de drogas”.
- ²¹ KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. p. 20. (Série Debates ED: Educação; 1).
- ²² Id. Ibid., 2011, p. 21.

ABSTRACT

José Antonio Küller. Curricular Prototypes for secondary education and integrated secondary education.

Despite its poor results, secondary education does not change. Four forces have ensured its stability for decades: the fragmented curriculum, management effortlessness, teacher training and dominant pedagogical thinking. UNESCO has developed secondary curricula prototypes to support the much needed change. These prototypes set goals, principles and mechanisms for integrating educational curricula: a core of vocational education, yearly projects, areas of expertise, articulate dimensions. This curriculum integration may change secondary education. These prototypes weaken one of those conservative forces and begin the erosion of the others, turning the wheel of change.

Keywords: Secondary education; Prototypes; Curriculum; Change.

RESUMEN

José Antonio Küller. Prototipos curriculares de Enseñanza Media y Enseñanza Media integrada.

A pesar de sus malos resultados, la Enseñanza Media no cambia. Cuatro fuerzas garantizan su estabilidad desde hace décadas: el currículo fragmentado, la facilidad administrativa, la formación de los profesores y el pensamiento pedagógico dominante. La Unesco ha desarrollado prototipos curriculares de Enseñanza Media que dan soporte al cambio que se necesita. Han definido objetivos, principios educativos y mecanismos de integración curricular: núcleo de educación para el trabajo, proyectos anuales, áreas de conocimiento, dimensiones articuladoras. La integración del currículo puede cambiar la Enseñanza Media. Los prototipos debilitan una de las demás fuerzas conservadoras, provocan el desgaste de las demás fuerzas y hacen girar la rueda del cambio.

Palabras clave: Enseñanza Media; Prototipos; Currículo; Cambio.