
Os PCNs para o ensino médio: uma primeira aproximação

Fellipe de Assis Zaremba

Mestrando do PPGE – Uninove/SP.

São Paulo – SP [Brasil]

fellipezaremba@yahoo.com.br

Neste artigo, analisa-se o processo de apropriação dos PCNs para o ensino médio pelas instituições de ensino no Estado de São Paulo. Apresentamos uma leitura particular sobre os fundamentos presentes nos PCNs para a organização do currículo do ensino médio, calcado na interdisciplinaridade e na contextualização e que, por sua vez, são orientados de forma direta pelo conceito de competências.

Palavras-chave: Competências. Contextualização. Ensino médio. Interdisciplinaridade.

1 Introdução

Nas duas últimas décadas do século XX, vivíamos um fim de milênio repleto de transformações e rupturas que marcaram, ainda que de modo desigual, quase todas as experiências humanas. Muitas vezes, tornou-se angustiante acompanhá-las, pois ocorriam de modo cada vez mais rápido. Uma dessas mudanças foi a transformação do quadro político internacional, que sofreu uma reviravolta: da Guerra Fria ao desmontar das experiências socialistas. Ao mesmo tempo, surgiram outros elementos importantes no novo contexto mundial, por exemplo, blocos regionais americanos, tais como o NAFTA (North America Free Trade Agreement) e o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

Segundo Castells (2007), a “nova ordem internacional”, ainda em curso e transição, apontou para diversas direções, como a multipolaridade, composta de novos pólos de poder econômico e político e ou a unilateralidade da hegemonia dos Estados Unidos, a maior potência econômica militar no final do século XX.

A “nova ordem” não surgiu de repente. Algumas de suas origens podem ser encontradas no pós-guerra, principalmente na segunda metade do século XX. Ainda segundo Castells (2007), um novo mundo está tomando forma no começo do atual milênio. Originou-se no fim nos anos de 1970 na coincidência histórica de dois processos independentes: a revolução tecnológica da informação e a crise econômica do capitalismo.

A partir da análise de Harvey (2004), a situação mundial contemporânea ressalta dramaticamente a intensidade da crise estrutural global do capitalismo, desde a década de 1970. Ao contrário das crises anteriores, que foram parciais e localizáveis, parece que, pela primeira

vez, se vê o capitalismo abalado em suas bases como sistema mundial. Contrastando com situações passadas, o caráter visivelmente global da crise socioeconômica demanda soluções globais para os problemas do nosso tempo.

As recentes tendências que se apresentam ao mundo do trabalho são decorrentes da revolução científico-tecnológica pela qual passou o capitalismo, particularmente após a crise¹ do petróleo da década de 1970, em especial no ano de 1973. As inovações na estrutura produtiva, tais como informatização e robotização, e na organização e relações de trabalho como aumento do desemprego estrutural e da subproletarização do trabalho, expansão do setor de serviços e desregulamentação dos direitos trabalhistas, são mecanismos de superação da crise, do ponto de vista do capital, a qual provocou a elevação dos indicadores de pobreza, miséria e violência no mundo.

Segundo Deluiz (2001), as razões da crise estrutural que se configura nos países centrais a partir da década de 1960 se expressam:

1. Pelo esgotamento do padrão de acumulação “taylorista /fordista”.
2. Pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital.
3. Por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais em decorrência de fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas.
4. Desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social². (Ibidem, p. 4).

As transformações trouxeram um conjunto de mudanças dimensionadas pelas rees-

truturações empreendidas no próprio processo produtivo por meio da constituição das formas de produção flexíveis³, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, dos novos modelos de gerenciamento da organização do trabalho.

A compreensão da história recente do mundo, especialmente o ocidental, alicerçado pelo modo capitalista de produção, pode ser obtido mediante o entendimento da transição sócio-político-econômica ocorrida na segunda metade do século XX. Essa transição se refere imediatamente à mudança de configuração do modo de acumulação hegemônico no sistema capitalista.

Considerando a afirmação de Harvey (2004),

[...] o padrão de acumulação flexível é caracterizado, por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comercial, tecnológica e de organização, sendo marcada, portanto, por um confronto com a rigidez do 'fordismo'. (HARVEY, 2004).

Nesse sentido, Chesnais (1997) aponta que as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram a partir de 1978, ampliaram a liberdade de o capital mover-se e desdobrar-se internacionalmente.

É nesse quadro que se insere a reformulação da educação realizada no Brasil nos anos 1980 e 1990. Essa adequação visa o aprofundamento da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, haja vista, as várias reformas realizadas na educação respon-

derem às transformações, na organização do trabalho, oriundas da crise do capitalismo.

Seguindo essa tendência, as políticas educacionais brasileiras na década de 1990 inclinam-se aos interesses dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, operando mudanças que apontam para o atendimento às recomendações externas, que preconizam a adequação da educação à nova organização do trabalho necessária ao enfrentamento da crise do capital.

Dessa forma, o processo de democratizar a educação pública brasileira não pode comprometer-se na democratização da sociedade como um todo, em especial, na melhor distribuição das riquezas do País e no enfrentamento das desigualdades sociais.

Em toda discussão que se pretenda produzir sobre a educação, deve-se ter como pressuposto as condições econômicas, políticas e sociais de um país, pois o contexto educacional articula-se com os demais contextos sociais por meio de uma relação dialética entre espaço e cotidiano.

2 Educação brasileira na década de 1990: o “novo” ensino médio

A carência de mudanças no cenário educacional na década de 1990 foi justificada pela necessidade de filiação ao ideário de diversas instituições, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Confederação Nacional da Indústria (CNI); Federação das Industriais do Estado de São Paulo (FIESP), e Instituto Liberal (IL), sob o argumento da adequação

dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam, particularmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia.

Essas idéias encontraram grande aceitação no Brasil por parte de instituições como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CEE), ou por pesquisadores como a Professora Guiomar Namó de Mello e ocupantes de cargos efetivos diretos da administração pública federal e estadual como Paulo Renato Souza (ex-ministro da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso) e Tereza Roserley Neubauer da Silva (ex-secretária da Educação do Estado de São Paulo). Contudo, essas idéias foram inseridas num contexto marcado pela crise do capitalismo, cujos pilares se assentam na defesa do mercado como regulador da vida social, na iniciativa privada, na desqualificação da ação estatal com vistas à diminuição do papel do Estado e na desregulamentação das atividades econômicas.

Desde meados da década de 1990, pode-se verificar a adoção de medidas governamentais visando à adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados. É a partir da segunda metade da década de 1990 que se intensificam as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face da aceitação, por parte das instituições brasileiras, de pressupostos do modelo de desenvolvimento econômico prescrito e dirigido por corporações financeiras internacionais.

As reformas educacionais devem ser compreendidas como aspectos das políticas sociais

que são resultantes e produtoras de ações político-sociais realizadas, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil organizada; mas, estruturadas e implementadas pelo primeiro. Segundo Ferretti (1994), parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou digladiam em torno de interesses de grupos sociais que se fazem presentes em uma ou em outra.

Na atualidade, as sociedades e os Estados nacionais defrontam-se com desafios que decorrem de processos históricos pelos quais têm passado especialmente nos últimos 30 anos. Assim, ocorrem sucessões de estados ou de mudanças promovendo transformações profundas nos planos políticos, econômicos e sociais que oferecem questionamentos em diferentes setores, inclusive o da educação.

No caso brasileiro, esse questionamento se dá predominantemente em relação à educação pública, vista assim, como ação do Estado opõem-se a atuação da iniciativa privada, generalizada e erroneamente considerada de melhor qualidade, e por isso, mais eficiente. (SILVA, 2003).

Diante desse quadro, assistiu-se, no país, especialmente a partir da década de 90 do século passado, não só a uma radicalização desse questionamento, feito inclusive pelo próprio Estado que dele anteriormente se defendia, mas a adoção de medidas que, segundo o discurso corrente, oficial ou não, tinha por objetivo superar as deficiências historicamente constatadas, mas só recentemente admitidas e assumidas, e ao mesmo tempo elevar o nível de qualidade da educação pública de modo que esta cumprisse o papel que

lhe caberia, segundo tais discursos, na promoção do desenvolvimento nacional. (Ibidem, p. 7).

Nesse contexto da educação, o Estado passou a ser considerado o elaborador de políticas, indutor de sua implementação e fiscalizador dos resultados, numa tentativa de estender para o sistema escolar o que convencionou chamar “nova gestão pública” (WARDE, 2001), largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas.

Assim, para sustentar a reforma do ensino médio, o Estado brasileiro contou com o apoio dos mais distintos segmentos da sociedade, como as instituições já mencionadas – MEC, CNI, FIESP, IL e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) –, pois ele representava, de um lado, os interesses do empresariado, entendido como dominante, e de outro, ainda que de forma indireta, os interesses de numerosos setores populacionais que pleiteavam uma educação de qualidade com vistas ao desenvolvimento do Estado-Nação.

O Ministério da Educação e do Desporto para sensibilizar e mobilizar a opinião pública em prol da prioridade política das transformações educativas produziu um conjunto de textos sobre a reforma, que podem ser classificados em dois grupos: o primeiro que apresenta textos institucionais, tais como “O novo Ensino Médio” e “Coleção explorando o ensino” com objetivo de oferecer um consenso estratégico na implementação das reformas educacionais⁴, e o segundo, formado pelos textos legais da reforma a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e respectivos Parâmetros Curriculares, considerados docu-

mentos balizadores dessas reformas, expressando seus princípios e indicando intenções públicas para a escolarização (SANTOS, 2006).

Trataremos apenas dos textos legais, uma vez que o objetivo deste artigo é apresentar a proposta curricular do Ensino Médio, a partir das competências pré-estabelecidas tendo em vista a contextualização e a interdisciplinaridade, pois essas reformas são construídas com base em uma convergência de discursos que buscam articular a educação ao panorama mundial.

3 Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio

As diretrizes curriculares nacionais, dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado – em consonância com a pedagogia das competências, diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo – a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual.

Sobre o ensino médio a constituição já havia estabelecido essa expressão, pois a nomenclatura reflete posição hierárquica desse nível de ensino, posicionando-se entre o fundamental e o superior. No entanto, ao restabelecer o nome, a LDB não pretende restabelecer a compreensão, haja vista que já o define como etapa final da educação básica. Pretende, dessa maneira, definir as funções: a) consolidar conhecimentos anteriormente adquiridos; b) preparar o cidadão produtivo para continuar aprendendo de modo a adaptar-se a flexibilidade; c) assegurar a autonomia intelectual,

aprimorando o educando como pessoa humana, e ainda, d) contextualizar os conhecimentos relacionando a teoria com a prática.

Assim, o Ministério da Educação, observando o que estabelece o art. 9º, inciso IV da LDB 9396/96, encaminhou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, preparadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dessa providência, resultou o Parecer nº. CEB 15/98, aprovado em 1 de junho de 1998, acompanhado da Resolução CEB 3/98, de 26 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (BRASIL, 1999).

As diretrizes são, na verdade, um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada escola. O currículo do novo Ensino Médio propõe o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e enfatiza a formação geral para que o aluno, ao terminar essa etapa, possa continuar estudando e/ou entrar para o mercado de trabalho.

Considera-se a noção de competência como multidimensional, envolvendo elementos que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual/organizacional) e processual⁵, com a qual os alunos podem assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes, sendo os conteúdos curriculares instrumentos a serviço da construção de competências, habilidades e disposições de conduta.

Cabe ainda ressaltar a diferença conceitual entre competências e habilidades. Se, por definição, as competências são operações mentais

que articulam e mobilizam os conhecimentos e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências numa perspectiva subjetivista e cognitivista.

Em face da nova proposta de investir na capacidade de aprendizagem, no desenvolvimento de maneiras próprias de pensar e de tomar decisões, na relação do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade, as diretrizes curriculares expressam um “novo paradigma curricular”, no qual trabalho e cidadania estão presentes em todos os momentos.

Dando desdobramento ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação publicou o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) com o objetivo de difundir os princípios da reforma do ensino em nível médio.

Assim, os PCNs são orientações e sugestões adaptadas pelo professor à realidade dos alunos, idéias trazidas por eles para servir de inspiração para a prática em sala de aula. Diferente das diretrizes, eles não têm caráter mandatário, no sentido da submissão. No entanto, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais constitui uma nova proposta de construção do novo currículo do Ensino Médio. As indicações expressas são referenciais norteadores da nova organização do currículo do Ensino Médio, respeitada a pluralidade cultural, regional, ética, religiosa, política, econômica e social do país. Seu horizonte é um só: a qualidade da educação.

Tanto as DCNEM como os PCNs apontam para a construção de uma proposta curricular cuja centralidade está embasada em dois princípios: 1) os axiológicos apontados pela LDB, no artigo 2º e, ao se referir à educação escolar, no artigo 3º; 2) o quadro de competências decorrentes das finalidades do Ensino

Médio, conforme estabelece o artigo 35 da LDB⁶. (BRASIL, 1999).

Nos documentos oficiais o desafio consiste em efetivar, no Ensino Médio, a perspectiva interdisciplinar, haja vista a contextualização, a partir da construção de competências, presentes nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4 Construção de competências: a contextualização e a interdisciplinaridade no ensino médio

Segundo os PCNs a complexidade do mundo atual exige mais que o domínio de conteúdos. Por esse raciocínio, é preciso saber operacionalizá-los, relacioná-los, articulá-los e movimentá-los em situações concretas de qualquer natureza. A construção das competências básicas⁷ – aprender a ser, a fazer, a conviver, a conhecer – se dá em cada área do conhecimento e disciplina, segundo as especificidades de cada uma. (LOPES, 2001).

Toda a legislação atual e orientações de educação e, sobretudo a LDB, as DCNEM e os PCNs chamam a atenção para a interdisciplinaridade e para a contextualização, a partir da construção de competências como princípios de organização do currículo.

Segundo Silva (2001), a interdisciplinaridade é apresentada menos como conceito acadêmico e mais como compreensão, pois é necessário dar sentido a esses conteúdos, vivenciá-los e, ao mesmo tempo, tratar o conhecimento do modo como ele de fato se faz, ou seja, relacionando conceitos. Nos PCNs também são explicitadas as razões que levaram os autores do documento a crer que uma combinação de in-

terdisciplinaridade e contextualização do conteúdo seria a atitude que mudaria a educação no ensino médio do Brasil. Assim colocam que:

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e aos alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. (BRASIL, 1999).

Segundo os PCNs a construção de competências e o desenvolvimento mais integrado, interdisciplinar, dos conteúdos passam necessariamente pela contextualização, ou seja, pela relação entre os conteúdos e as situações nas quais são produzidos ou se aplicam, ultrapassando limites da sala de aula, mediante uma proposta pedagógica sintonizada com os alunos. Assim, toda a formação geral envolve a idéia de preparação para o trabalho, promovendo o diálogo entre o que se vem desenvolvendo em fragmentos na escola, tornando a interdisciplinaridade uma prática pedagógica que se realize em projetos de estudo, pesquisas e atividades em favor de uma compreensão de mundo contextualizada, mais próxima do modo como a realidade de fato se apresenta.

Toda a proposta dos PCNs dá ênfase à interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos com o mundo real. Apresentamos, a seguir, como os PCNs definem esses conceitos que norteiam as sugestões dos órgãos governamentais à educação no Ensino Médio do País.

Segundo esses parâmetros, interdisciplinaridade significa planejamento e desenvolvimento de um currículo de forma orgânica,

superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, ou ainda, o que pretende a interdisciplinaridade no contexto educacional, segundo o documento:

[...] a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver o problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e os problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 1999).

A interdisciplinaridade faz com que o aluno construa um conhecimento global, adquirindo, assim, uma “visão ampla” que lhe possibilite focalizar o conhecimento técnico-científico contextualizado à sua realidade.

De acordo com Lopes (2001), as orientações dos PCNs, no que diz respeito à interdisciplinaridade, possibilitam que o aluno encare o saber de forma mais prazerosa e útil, tornando os conteúdos trabalhados em sala de aula mais “palpáveis” aos estudantes, uma vez que tem aplicação em sua vida. Isso faz com que o conhecimento tenha a devida importância, assumindo caráter contextualizado de forma interdisciplinar. O saber, em parte construído na escola, servirá de todas as maneiras para toda a vida do educando, facilitando assim, a resolução de alguns “problemas” que possam vir a ter, sendo uma nova forma de educar alunos para o próximo milênio, aproximando o que se ensina

no âmbito escolar do mundo tal como ele é nos dias de hoje. Essa é a promessa dos parâmetros curriculares nacionais.

Segundo os PCNs, é necessário que haja uma articulação entre contextualização e interdisciplinaridade, pois o contexto é mais amplo que o objeto imediato de estudo, em disciplinas diferentes. Só o diálogo entre essas disciplinas, portanto, pode de fato compor o contexto. Em suma, a interdisciplinaridade se daria pela contextualização.

5 Considerações finais

O Ensino Médio foi configurado na LDB (Lei nº 9394/96) como a última etapa da educação básica, haja vista o contexto da sociedade tecnológica e o novo ambiente produtivo no qual é exigida uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe e de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas.

A nova formulação curricular, proposta pela reforma do Ensino Médio, pode ser considerada o eixo central das alterações para esse nível de ensino. Tal adequação provoca duas modificações significativas na estrutura atual. Verifica-se que os princípios curriculares propostos (interdisciplinaridade e contextualização) têm por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.

Assim, a identidade do Ensino Médio, na atual reforma, seria constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexível, ou seja, as propostas de currículos, a serem desenvolvidas pelas escolas, devem incluir

competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

A interdisciplinaridade – que abriga uma visão epistemológica do conhecimento – e a contextualização, que trata das formas de ensinar e aprender, deveria permitir a integração das dimensões do currículo: a) a base nacional comum e a parte diversificada, e b) a formação geral e a preparação básica para o trabalho. No que se refere à integração entre formação geral e específica, a reforma do Ensino Médio proposta pelo MEC é caracterizada pela separação entre a educação básica e a educação profissional, que passa a ter um caráter complementar ao Ensino Médio. A exigência de conclusão ou de realização concomitante do Ensino Médio para a frequência ao Ensino Técnico revela, por um lado, mecanismos de contenção ao ingresso no nível superior e, por outro, uma nova forma de segregação do ensino técnico-profissional.

The PCNs (National Curriculum Parameters) for secondary education: a first approach

In this article, it is analyzed the process of appropriation of the PCNs for secondary education by the educational institutions in the state of São Paulo. We present a particular reading on the fundamental basis found in the PCNs for the organization of the secondary education curriculum based on interdisciplinarity and contextualization, which are guided directly by the concept of competences.

Keywords: Competences. Contextualization. Interdisciplinarity. Secondary education.

Notas

- 1 Os anos 1970, uma década de crise e recessão na economia mundial, assinalaram o esgotamento do modelo de crescimento adotado no pós-guerra, encerrando um longo ciclo ascendente da economia capitalista. A crise dos anos 1970 ficou conhecida nos meios de comunicação como “crise do petróleo”. Efetivamente, a década conheceu dois grandes choques altistas do preço do principal combustível das economias industriais, que passou de menos de dois dólares o barril para quase trinta dólares durante o período. Indiscutivelmente, o choque do petróleo foi um componente essencial da “crise dos 70”, atuando como poderoso acelerador da inflação nas economias desenvolvidas. Contudo, o petróleo não pode ser visto como causa de uma crise de natureza estrutural, que já se manifestava antes da primeira alta do preço do barril e que era condicionada pela completa alteração das condições gerais que tinham impulsionado o ciclo ascendente das décadas de 50 e 60 do século passado (HOBSBAWM, 2001).
- 2 Texto disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 21 ago. 2008.
- 3 A economia flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 2004).
- 4 Tais textos documentais encontraram campo entre os setores dominantes a quem tais proposições interessavam, articulando “lobbies” para fazer aprovar posteriormente a legislação. A estratégia publicitária foi intensamente utilizada, antes mesmo do lançamento dos textos legais, e se expressou por campanhas vinculadas por rádio e televisão, além de uma série de teleconferências organizadas pelo MEC. (FRIGOTTO, 2000).
- 5 A visão construtivista do MEC/SEMTEC sofre a influência das concepções de Philippe Perrenoud (1999, p. 31), para o qual a competência “[...] situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares gerais

ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.” Para o autor, a competência “[...] orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações [...] formação de decisões, etc.” (Ibidem, p. 24).

6 BRASIL, 1999.

7 A Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizada pela Unesco, aponta quatro necessidades básicas de aprendizagem para o cidadão deste novo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Ao adotá-las como eixos organizadores do currículo, as DCNEM introduzem, ao mesmo tempo, duas mudanças. Em primeiro lugar, a aprendizagem (e não o ensino) é posicionada no centro do processo educativo, reforçando assim, a responsabilidade dos professores sobre o sucesso da aprendizagem do aluno, pois não basta ensinar; é preciso comprometer-se com o efetivo aprendizado do aluno. Em segundo, os conteúdos são expostos como meios de desenvolver competências que garantam aos alunos condições de exercerem plenamente seu potencial no mundo do trabalho.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, MEC/SEMTEC. Disponível em: www.mec.gov.br.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

FERRETTI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 45.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 140.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. *Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico*. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

PERRENOUD, Phillippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 31

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. *Trabalho e educação na reforma do ensino médio: instrumentalização da ética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital*. In: EPSJV / FIOCRUZ. (Org.). *Temas do Ensino Médio: formação*. 1. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Jair Militão da. A escola e sua relação com o processo de inclusão e exclusão. In: ARAÚJO, V. C. (Org.). *Tecendo diálogos, construindo pontes: a educação como artífice da paz*. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2001.

WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio; TOMAZZI, Lívia de. (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.