

EDITORA



**UnB**

**Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)**

# **ENSINO MÉDIO EM DEBATE**

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E  
FORMAÇÃO INTEGRAL**

**ENSINO  
MÉDIO  
EM DEBATE**

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E  
FORMAÇÃO INTEGRAL**



**Universidade de Brasília**

**Reitora** : Márcia Abrahão Moura  
**Vice-Reitor** : Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora** : Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial** : Germana Henriques Pereira  
: Fernando César Lima Leite  
: Estevão Chaves de Rezende Martins  
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende  
: Jorge Madeira Nogueira  
: Lourdes Maria Bandeira  
: Carlos José Souza de Alvarenga  
: Sérgio Antônio Andrade de Freitas  
: Verônica Moreira Amado  
: Rita de Cássia de Almeida Castro  
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

EDITORA



**UnB**

Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)

**ENSINO  
MEDIO  
EM DEBATE**

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E  
FORMAÇÃO INTEGRAL**

	: <b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenador de produção editorial</b>	: Percio Sávio Romualdo da Silva
<b>Preparação e revisão</b>	: Denise Pimenta de Oliveira
<b>Diagramação e Capa</b>	: Wladimir de Andrade Oliveira
	: : <i>Copyright</i> © 2016 by Editora Universidade de Brasília
	: : Direitos exclusivos para esta edição: : Editora Universidade de Brasília : SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK, : 2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF : Telefone: (61) 3035-4200 : Site: www.editora.unb.br : E-mail: contatoeditora@unb.br
	: : Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação : poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem : a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

E59                    **Ensino Médio em debate : currículo, avaliação e formação integral / Wivian Weller e Ricardo Gauche, [organizadores]. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2017.**  
284 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1201-4.

1. Ensino Médio – Avaliação. 2. Ensino Médio – Currículo.  
3. Formação de professores. I. Weller, Wivian (org.). II.  
Gauche, Ricardo (org.).

CDU 373.5

# SUMÁRIO

## **Introdução...7**

*Wivian Weller, Cássio Costa Laranjeiras, Maria Helena Silva Carneiro  
e Ricardo Gauche*

## **PARTE I: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

### **Capítulo 1. Por um currículo sem fundamentos...25**

*Alice Casimiro Lopes*

### **Capítulo 2. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal...57**

*Lívia Freitas Fonseca Borges e Francisco Thiago Silva*

### **Capítulo 3. A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola de ensino médio...95**

*Mara Regina Lemes de Sordi e Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes*

## **PARTE II: ÁREAS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

### **Capítulo 4. Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo...119**

*Maria Luiza Monteiro Sales Corôa*

**Capítulo 5. Currículo integrado voltado à formação humana integral no ensino médio: reflexões sobre o papel da Matemática...135**

*Iole de Freitas Druck*

**Capítulo 6. Diálogos entre a formação integral e a Alfabetização Científica no ensino médio...167**

*Martha Marandino e Daniela Lopes Scarpa*

**Capítulo 7. Reinventando a sala de aula de Matemática...201**

*Marcelo de Carvalho Borba, Hannah Dora Garcia*

*Lacerda e Nilton Silveira Domingues*

**Capítulo 8. As Ciências da Natureza na convergência de uma formação integral no ensino médio...239**

*Cássio Costa Laranjeiras*

**Capítulo 9. Ser professor(a) de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: refletindo sobre o ensino médio...261**

*Dione Lucchesi de Carvalho*

**SOBRE OS AUTORES...277**

**PARTE I:**

**DIRETRIZES CURRICULARES  
PARA O ENSINO MÉDIO**

## CAPÍTULO 2

# CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UM RECORTE DA ATUAL REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

*Lívia Freitas Fonseca Borges*

*Francisco Thiago Silva*

### **Introdução**

O conceito de médio nos remete à localização do espaço geográfico centralizado entre dois extremos, um elemento situado no meio de um conjunto nem sempre homogêneo e harmônico, que pode ou não ter seguimento, etapas de sucessão após um estágio de conclusão. Assim se situa o ensino médio na histórica experiência da educação básica no Brasil. Com respaldo na legislação vigente, etapa conclusiva da educação básica e condição para ingresso na educação superior, podendo assumir um caráter propedêutico ou profissional (BRASIL, 2013). Essa dupla possibilidade demarca o que conceitualmente se define como dualidade estrutural (KUENZER, 1997), um dilema instalado na prática educativa que se materializou nas políticas públicas educacio-

nais, tendo orientado os processos de elaboração, execução e avaliação de propostas curriculares no ensino médio.

Impossível abordar a problemática do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal sem considerar as idiossincrasias dos sujeitos diretamente implicados, que, em grande maioria, são jovens. Esse tema é silenciado na formação docente ou abordado de forma incipiente nos cursos de licenciaturas, que em geral se ocupam das matérias específicas que constituem o currículo da educação básica.

A partir desse cenário, interessa-nos saber que outras razões têm as pessoas para cursarem o ensino médio para além da finalização da educação básica com possível ingresso na educação superior ou no mundo do trabalho, considerando que não há lugar para todos os egressos do ensino médio tanto na educação superior quanto no mundo do trabalho, tratando-se de trabalho formal, *stricto sensu*.

A nossa questão central de reflexão é a seguinte: não tendo o egresso do ensino médio perspectiva de ingresso na educação superior ou no mundo do trabalho, qual seria o sentido da sua formação escolar? Que perspectivas existem para essas pessoas que justificam o estudo? Poderíamos ainda perguntar que sentido tem o ensino médio além da educação obrigatória, diante do cenário educativo atual?

Na sequência desses questionamentos, procuramos desvelar em que medida os estudos curriculares podem nos ajudar a compreender essa problemática, em uma perspectiva de integração curricular que ultrapasse a mera justaposição que comumente tem sido chamado “currículo integrado no ensino médio”.

## **Ensino médio e o campo curricular**

Embora existam grandes debates em torno da melhoria da qualidade e da possibilidade de ampliação de oferta para o ensino médio no Brasil, um de seus problemas mais graves, segundo Martins (2000) é o fato de que essa etapa da educação básica é uma fase de transição ao ensino superior e,

[...] na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão, encontra-se defasado e questionado em ambas as versões. Se, de um lado, o ensino médio forma jovens que têm acesso ao ensino superior, de outro, há um grande contingente de jovens adultos inseridos no mercado de trabalho que buscam acesso a novos conhecimentos que lhes permitam ascender econômica e socialmente. (2000, p. 74).

Essa reflexão nos remete à advertência de Sacristán (2000) ao evidenciar a necessária relação entre formação e realidade social, aqui interpretada a partir do seguinte fragmento do texto do autor: “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, [...] sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento” (p. 21), sobretudo quando se trata de uma etapa que ainda tenta delinear sua identidade, como é o ensino médio.

Em geral, as políticas curriculares têm se reduzido a programas de governo com datas marcadas para começar e final incerto, ficando sujeitos ao alvedrio dos donos do poder, na melhor acepção de Faoro (1989),

relacionados com os mandatos partidários que orientam os sujeitos da política em voga. Nesse contexto, cabe questionar os efeitos da ausência de apropriação do conhecimento acadêmico e científico por parte dos legisladores e dos gestores que têm como tarefas pensar e orientar as políticas públicas curriculares. De outra parte, cabe acrescentar a essa reflexão o papel dos intelectuais no poder (GRAMSCI, 1968), o que curiosamente demonstra as limitações e barreiras com as quais os intelectuais se deparam quando têm a oportunidade de fazer os enfrentamentos necessários para a aproximação entre a esfera acadêmico-científica e a política.

Entre as alternativas procuradas para dirimir esse tipo de situação, a realidade educacional brasileira tem demonstrado a recorrente importação de experiências, nem sempre bem-sucedidas em suas origens, como solução viável a nossas limitações, naquilo que tem sido apropriadamente considerado por alguns curriculistas como “colonização curricular”. Com base em Domingues et al. (2000), tem havido uma transposição curricular estrangeira, o que é confirmado pela reflexão pertinente de Moreira (2012) ao argumentar que, apesar da independência histórica que conseguimos no Brasil ainda no período monárquico, permanecemos em tempos contemporâneos com nossos currículos e programas colonizados. Além de correremos o risco de adaptação inadequada de outras experiências fora do nosso contexto, com risco de perdermos o foco do nosso real problema, contribuímos para a desvalorização da nossa capacidade de resolver os próprios dilemas educacionais e, por consequência, de repensar os currículos escolares.

Ao ressaltarmos a importância da valorização dos processos autônomos de elaboração local dos currículos para o ensino médio, o que defendemos é a apropriação do campo curricular pelos professores dessa

etapa de escolarização, de forma que os referidos profissionais se tornem tradutores das demandas reais que dão origem e consistência aos conhecimentos do próprio currículo com o qual trabalham nas atividades de ensino e ultrapassem a barreira do senso comum pedagógico que insiste em conceber os professores como meros especialistas de suas próprias áreas de formação. A despeito disso, na perspectiva da autoria e do protagonismo docente reclamado por Sacristán (2000), os professores necessitam perceber que não é trivial a própria ausência de participação nas tomadas de decisão com relação à organização dos conhecimentos de seu campo de atuação:

[...] tem sido mais um campo de decisões do político e administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura. [...] O legado de uma tradição não democrática, que, além disso, tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistemas educativos, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema. (SACRISTÁN, 2000, p. 33-34).

Entre as circunstâncias laborais que podem contribuir para esse estágio de consciência dos professores situam-se os processos formativos relacionados à ação pedagógica. Nesse sentido, ao considerarmos que os estados, por orientação da atual legislação educacional, atendem o maior número de estudantes matriculados no ensino médio, são a instância em

que as formações pedagógicas necessitam chegar com maior eficiência, em especial nas redes públicas de ensino:

O número de matrículas no ensino médio manteve-se praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas) no último ano. Assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 84,8% das matrículas. A rede privada atende 12,8% e as redes federal e municipal atendem juntas 2,4%. (BRASIL, 2015).

A esse respeito consideramos tanto a formação inicial quanto a formação continuada e em serviço como instâncias colaborativas de apropriação dos estudos curriculares. Cabe ressaltar que, além da necessária formação docente, existem as condições materiais concretas do contexto de trabalho que podem interferir de forma positiva ou negativa na concretização desse intento, que se pretende desalienador e propulsor de maior participação dos sujeitos que compõem o contexto educativo na proposição, execução e avaliação das propostas curriculares no âmbito da escola.

### *Por uma concepção curricular*

Ainda que o campo curricular tenha nascido, segundo Silva (2011), a partir das tensões entre a necessidade de mão de obra e a formação intelectual dos quadros profissionais de alto nível no início do século XX nos Estados Unidos da América, essa perspectiva tradicional e tecnicista não

foi unitária, tendo em vista que o mesmo autor nos apresenta outras duas vertentes para compreendermos os processos de estruturação e regulação do currículo: as teorias críticas sustentadas na escola marxista que visam à emancipação dos sujeitos envolvidos com o processo educacional e as teorias pós-críticas que defendem as minorias sociais em torno da reflexão da linguagem e da crença em uma era pós-moderna e no fim das metanarrativas.

A filiação política e epistemológica a partir de cada uma dessas perspectivas teóricas desenvolvidas por Silva (2011), tradicionais, críticas ou pós-críticas, traz consequências diversificadas para todos os níveis e etapas do currículo. Por entendermos que ainda existem questões a serem respondidas pelas teorias críticas educacionais e curriculares, nos posicionamos nessa linha teórica, considerando que ainda vivemos a maioria das contradições da era moderna, embora respiremos outro contexto histórico demarcado pelas contradições do sistema econômico capitalista e sua interferência ideológica nas instituições educativas. Assim sendo, concebemos currículo a partir dos trabalhos referenciais de Moreira e Silva:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7-8).

Diante disso, gestores, coordenadores e professores envolvidos com o ensino médio integrado no Brasil têm se deparado nos últimos anos, mais precisamente no início dos anos 2000 (RAMOS, 2005), com uma política nacional presente nos documentos da etapa que supostamente é apontada como uma alternativa para solucionar os males pelos quais historicamente esses mesmos profissionais têm passado: o currículo integrado.

Concordando com o pensamento da referida autora, compreendemos que o uso indistinto e apriorístico de epistemologias e teorias plasmadas em simples metodologias aplicáveis, sobretudo nas redes públicas de ensino, pode significar apenas mais uma tentativa de resolver problemas estruturais da educação, nem sempre relacionados com a educação de forma ampla e com o currículo de forma específica. Essa ideia se sustenta, entre outras razões, na falta de emprego para os jovens egressos do ensino médio, bem como na baixa oferta de vagas para o ingresso na educação superior pública.

### **Políticas nacionais de integração curricular para o ensino médio**

Apropriadamente, Lopes (2008) desenvolve uma crítica pertinente às políticas nacionais de integração curricular para o ensino médio no Brasil ao afirmar que é visível a ausência de explicitações epistemológicas curriculares que justifiquem a opção por áreas ou mesmo os critérios de seleção de temáticas e conteúdos. Isso, na verdade, compromete o processo de materialização pedagógica na escolarização do ensino médio, que já é penalizado correntemente pelo esvaziamento das discussões acerca da própria identidade da etapa. Nas reflexões da autora,

[...] quase não se discute, nos PCNEM, sobre os critérios de seleção de conteúdos, tampouco há uma argumentação que justifique por que são escolhidas as três áreas e suas respectivas disciplinas (Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: Química, Física, Biologia e Matemática; Ciências Humanas e suas tecnologias: História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia). A apresentação das três áreas explica o que elas são, menciona em cada uma delas – respectivamente – a prioridade conferida aos conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Filosofia; porém, não justifica por que são essas áreas e não outras, por que são essas as disciplinas e não outras. (LOPES, 2008, p. 96).

A nossa experiência histórica do ensino médio no Brasil, em particular a que registramos nos últimos dez anos, requer identificação das implicações de uma possível integração curricular para o ensino médio que leve em consideração o caráter dual da etapa. Aqui vale destacar a necessidade de um eixo integrador, concordando com as ponderações de Lopes (2008), uma espécie de amálgama que dará sentido e materialidade à existência das disciplinas, mesmo que organizadas a partir de áreas de conhecimentos, que não desaparecerão. A despeito disso, esse eixo integrador poderá fortalecer suas bases e ganhará motivo de existência, uma vez que funcionará em torno de um tema, área, de um projeto pedagógico mais amplo, quiçá com perspectiva de totalidade:

No que se refere ao discurso sobre integração curricular, o ensino médio é apresentado como tendo basicamente uma estrutura dual dividida entre o acadêmico e o vocacional. O primeiro lado é responsável por preparar alunos para a universidade e confere grau de educação secundária. O segundo consiste nas várias formas de educação profissional/técnica voltadas para preparar os estudantes para o mercado de trabalho [...] Em qualquer dessas perspectivas, entende-se que há necessidade de um eixo integrador, seja ele um objeto de conhecimento, um projeto de integração ou um plano de intervenção. Mas também se ressalta que não desaparecem as fronteiras disciplinares: as disciplinas não perdem sua individualidade. (LOPES, 2008, p. 99).

Em outra perspectiva educacional, a política pública do ensino médio a partir de 2009 denomina-se “Ensino Médio Inovador”. Depreende-se do documento orientador da referida política uma interessante concepção teórica que foge a essa dualidade da etapa:

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para essa etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. (BRASIL, 2009, p. 4).

Todavia esse intento de romper a histórica dualidade estrutural do ensino médio não se materializou a partir dessa política, cujos documentos também não apresentaram caminhos possíveis para essa materialização. Mais uma vez ficamos no campo das ideias. Tem sido habitual nos documentos curriculares do ensino médio a ideia de que a integração se dê por meio da ruptura da dualidade entre seu caráter propedêutico e profissionalizante com apoio irrestrito das disciplinas, áreas, eixos, temas e reconfiguração dos tempos e espaços, para que se atinja a suposta formação multidimensional do jovem, o que se estende aos demais sujeitos aprendizes que se matriculam no ensino médio.

Um exemplo disso é o que está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), pois, embora o documento não debata os conceitos teóricos de eixos, sugere que a organização curricular pedagógica siga os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, uma vez que o perfil de saída deve configurar-se como um estudante que tenha desenvolvido plenamente sua capacidade intelectual, social e afetiva de maneira completa e integrada. Na verdade queremos muito do ensino médio e a nossa capacidade de alcance é bastante limitada. Esse ideário incha os currículos e faz com que queiramos formar um estudante com muitas condições intelectuais e laborais ao mesmo tempo. Talvez nisso resida o nosso maior equívoco. A maior expressão disso está na metodologia da concomitância, que equivocadamente tem sido interpretada como ensino médio integrado e formação humana integral.

Em se tratando de juventude, isso se torna ainda mais complicado, pois almejamos tudo para uma etapa educacional sem identidade, para um ser humano que está construindo a própria identidade: muitas

cobranças para pouco tempo e pouca condição de realização. Em nome do futuro próspero e ideal, tentamos construir um superjovem, projeto de adulto que precisa ser bem-sucedido, apesar de todas as adversidades estruturais e conjunturais na vida social e individual.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, define que a construção das propostas pedagógicas pelo país deve ser centrada na interdisciplinaridade, para que se supere o isolamento das pessoas na ação pedagógica e a compartimentalização do saber.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, novamente argumenta em favor do caráter integrador do currículo para a etapa. A base para essa integração, segundo o documento, são as disciplinas que devem aprofundar conceitos e serem auxiliadas por atividades interdisciplinares, já que pela proposta a interdisciplinaridade é uma abordagem que facilita a execução da transversalidade.

Apesar dos avanços das discussões e legislações aprovadas pelo poder público na atual reforma do ensino médio no Brasil, Lopes (2008) permanece criticando o papel central que as disciplinas continuam a ter nas propostas curriculares, supostamente interdisciplinares, mesmo reconhecendo que a integração curricular fortalece as idiosincrasias de cada disciplina:

Nesse sentido, a concepção de interdisciplinaridade das DCNEM incorpora princípios do currículo centrado nas disciplinas de referência, na tradição do pensamento de Herbart, de Bruner e dos filósofos do currículo, relocando tais princípios junto às questões relativas à valori-

zação dos saberes e experiências dos alunos, questões essas que tentam associar um caráter mais crítico à proposta. (LOPES, 2008, p. 112).

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 determina qual deve ser a base disciplinar e de conteúdos para o currículo do ensino médio:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes [...] Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. (BRASIL, 2011, p. 46)

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, em seu art. 8º, lembra que, didaticamente, as disciplinas que são derivadas das orientações da LDB (Lei nº 9394/96) para o ensino médio revelam o caráter meramente

quantitativo e acumulativo pelo qual ainda se caracteriza o currículo dessa etapa. Os componentes curriculares que causam esse inchaço curricular são:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa.
- b) Língua Materna, para populações indígenas.
- c) Língua Estrangeira moderna.
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
- e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

III – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

II – Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

- a) a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
- b) o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
- c) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental);
- d) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).
- e) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 3). (BRASIL, 2012, p. 2-4)

O fragmento do texto legal aqui destacado é suficiente para retratar as diferentes pressões e interesses defendidos por entidades e pessoas, afirmando o entendimento de que o currículo é realmente um “território contestado” (SILVA; MOREIRA, 1995), que reflete as relações de poder no campo educacional (APPLE, 2006), além das forças representadas pelos diferentes movimentos sociais ligados aos direitos humanos e à defesa das minorias sociais. Além do excesso de conhecimento requerido

para atender a tantas demandas, há de se considerar a falta de articulação entre elas, ou seja, a ausência de integração curricular. Na verdade, para darmos conta de tantas e diversificadas demandas, seriam necessários vários cursos de ensino médio a serem realizados sucessivamente, e não o que queremos fazer com o tempo e o espaço curricular historicamente definido e praticado, que resulta no currículo sobrecarregado de conteúdos e fragmentado que temos.

É relevante compreender, no nível do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), como as políticas federais direcionadas para o ensino médio estão preocupadas em consolidar e fortalecer as propostas curriculares em torno da integração das áreas de conhecimento e em superar a fragmentação de conteúdos, tão comuns nas propostas pedagógicas praticadas nas instituições de ensino. Isso acontece em grande parte em razão das pressões que mencionamos anteriormente, bem como pela ausência de formação docente apropriada ou até mesmo pela falta de condições materiais ideais para praticá-lo.

Um exemplo de tal política é o programa Ensino Médio Inovador. Segundo Moehlecke (2012, p. 51), uma tentativa brasileira de superar a histórica dualidade estrutural,

[...] Ao invés de um currículo único, reforçar-se a importância de trajetórias diversificadas no ensino médio, onde a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias. Desse modo, da crítica à dualidade no ensino médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino.

A diversidade de oferta de ensino é compatível com a diversidade dos sujeitos. Não estamos defendendo o esvaziamento do conteúdo, tampouco da demarcação do perfil de terminalidade do processo formativo cursado, seja ele propedêutico, seja profissional, pois reconhecemos a necessidade de nos pautarmos em uma realidade concreta para orientar o ensino em processos formativos de diferentes naturezas. Todavia, é preciso considerar a possibilidade de o mesmo sujeito percorrer um desses percursos ou ambos.

O inchaço curricular no ensino pode ser apontado como um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar na realização das tarefas tanto docentes quanto discentes e, conseqüentemente, pelos problemas de aprendizagem dos jovens estudantes. Depreendemos dos documentos normativos aqui analisados, bem como dos teóricos estudados, um crescente número de componentes curriculares muitas vezes desligados dos verdadeiros sentidos de aprendizagem para a etapa final da educação básica.

O ensino enciclopédico aqui considerado, em geral, se constitui na quantidade excessiva de matérias e disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino médio como perspectiva de ingresso na educação superior, sem uma preocupação imediata de que o egresso ingresse no mundo do trabalho. A solução majoritariamente defendida e que tem sido apresentada pelas políticas curriculares nacionais é o currículo integrado, que pretende consolidar na etapa média a proposta propedêutica com a de caráter profissionalizante. A integração não pode resumir-se à tentativa frustrada de unir duas coisas de natureza diferente.

Com base nas análises documentais dos três documentos normativos anteriormente apresentados, detectamos que na organização do trabalho pedagógico no ensino médio reside a apropriação técnica e meramente

didática das concepções teóricas e epistemológicas de conceitos fundamentais para a área educacional que têm sua gênese no campo do currículo: o currículo integrado, a interdisciplinaridade, a transversalidade e a utilização do entendimento do que seriam os eixos estruturantes/integradores ou transversais que compõem as matrizes curriculares daí decorrentes.

A partir desse ideário, compreendemos que a ausência de domínio a respeito desses conceitos tem implicações diretas na falta de aplicabilidade na prática pedagógica curricular no âmbito da escola. Daí a necessidade da formação continuada em serviço, cujo papel principal é a problematização e atualização do corpo docente em torno de questões educacionais novas e que requerem igualmente novos procedimentos pedagógicos, a partir da concepção formativa defendida por Gatti (2008).

Entre os intelectuais que primeiro anunciam uma definição plausível entre o que seria a dualidade na organização do conhecimento já na década de 1970, a partir do cenário inglês que resultaria numa classificação de resultados expressivos para a sociedade, se destaca Basil Bernstein, que, ao desenvolver categorias como enquadramento, controle e códigos, apresenta sua genuína interpretação acerca das contradições imanentes nos conteúdos e nas estruturas internas e comparativas entre diferentes currículos:

[...] se os conteúdos estão claramente delimitados e separados entre si, chamarei a tal currículo de coleção. O estudante tem que eleger um grupo de conteúdos especialmente favorecidos para satisfazer algum critério exterior. [...] quero justapor a esta ideia de coleção um currículo em que os diversos conteúdos não recorrem caminhos distintos, mas que é um currículo em que os conteúdos favore-

cidos mantêm entre si uma relação aberta será chamado integrado. Estes são os extremos, pode haver diferentes graus de integração. (BERNSTEIN, 1977, p. 76).

O referido autor nos desafia na importante tarefa de identificar e realizar na prática o que denominou “diferentes graus de integração”, razão pela qual tem sido incompreendido e considerado utópico do ponto de vista da prática de um currículo integrado de fato. Entre os equívocos de interpretação desse escopo teórico podemos sinalizar a mera tradução desse conceito ao nível pragmático, naquilo que Saviani (2008) denominou “ativismo pedagógico”, ou seja, prática esvaziada de teoria devidamente apropriada.

Nessa direção o espanhol Torres Santomé (1998), ao tratar da necessária e indispensável integração curricular na perspectiva da globalização, caracteriza sua interpretação acerca das possibilidades de associação de áreas e conteúdos curriculares e apresenta uma contribuição singular no que diz respeito às concepções de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Entretanto a ideia central da obra está na elaboração que o intelectual apresenta a respeito da integração curricular, a qual ele renomeia:

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Com base em Santomé (1998) e em outros autores do campo, entre eles Fazenda (2012, 2013, 2014), Berkenbrock-Rosito e Hass (2014), Araújo (2014) e Yus (1998), reiteramos que o eixo estruturante/integrador é o elemento que organiza e dá sentido às disciplinas, áreas, núcleos e projetos das instituições de ensino. Trata-se de fortalecer, e não subsumir as disciplinas como muitos acreditam, ou mesmo provocar a mutação de eixo integrador para o eixo transversal. Esse último tem outro sentido na proposição integrada/globalizada que pode existir, mas não é fundamental como o eixo estruturante, tem papel complementar.

Compreendemos que as disciplinas ainda se constituem referências consolidadas na cultura que orienta os currículos escolares. A grande questão em torno delas reside no campo das metodologias de ensino e nas concepções tradicionais de educação que delas se apropriaram como protagonistas do ensino verticalizado e ausente de diálogos entre conteúdos e sujeitos. Aqui vale incluir uma reflexão em torno da concepção dialógica de educação presente na obra referencial de Paulo Freire (2005).

Santomé (1998) é enfático ao admitir que o processo de globalização do conhecimento por meio de propostas curriculares não se dá de maneira mecânica ou uniforme. Um primeiro pré-requisito é o entendimento de que o currículo integrado/globalizado é uma filosofia e seu sucesso talvez dependa da superação de três pontos: o uso vazio da interdisciplinaridade sem distinção, a possibilidade de os estudantes só terem contato com os conteúdos-sínteses sem o devido aprofundamento necessário e, por fim, a exigência do trabalho em equipe por parte dos profissionais envolvidos.

Evocando aqui o pensamento do referido autor, não queremos desconstruir por completo o que a legislação traz acerca da disposição curricular, mas chamar a atenção para a necessária apropriação dos

conceitos anteriormente discutidos e sua dinâmica e relação recíproca, de maneira que o que estamos refletindo é o entendimento do autor de que a integração não é sinônimo de uniformidade ou aglutinação de duas ou mais propostas já consagradas. Como já anunciamos, promover o currículo integrado apenas coadunando a perspectiva propedêutica e a profissional para o ensino médio significa não englobar muitos jovens que não se encaixam nesses dois caminhos possíveis, tão bem delineados por essas propostas supostamente globalizadas, o que resulta na permanência de parte dessa juventude no limbo social do esquecimento.

Mas se a opção for pelo currículo integrado, no qual a juventude possa dialogar como protagonista interessada no resultado do processo formativo, não podemos reduzir a possibilidade de interligar conhecimentos e superar a suposta fragmentação de uma educação enciclopédica apenas integrando diversas disciplinas, temas, tópicos ou ideias. É possível vislumbrar uma integração também entre agentes, instituição escolar, Estado e o próprio jovem, que pode trazer questões de sua vida prática e diária ou mesmo temas e pesquisas decididos por eles, com orientações dos profissionais envolvidos. Assim, poderemos identificar não um, mas inúmeros currículos integrados/globalizados que poderão atingir um número muito mais expressivo de pessoas que ainda não se encontram no ensino médio.

Na concepção do currículo integrado, é preciso ainda considerar a possibilidade e a necessidade de integração dos diferentes campos e componentes curriculares dentro de cada uma dessas perspectivas que constituem a dualidade, ou seja, pode haver disjunção interna de conteúdo e de metodologia dentro da formação propedêutica, o que também pode ocorrer na profissionalização.

Esperamos muito do currículo do ensino médio, esperamos igualmente muito das instituições escolares quando desconsideramos a responsabilidade das outras instituições da sociedade e do Estado na formação humana. Assim compreendida, a formação do jovem poderia acontecer com a participação das instituições da cultura, do esporte, do lazer, da saúde, enfim, sem sobrecarregar a escola naquilo que poderia ser amplamente desenvolvido por outras instituições e que também fazem parte da sua formação integral.

De onde serão captados os reais interesses dos jovens? De onde vem essa escuta? Caberia somente à escola fazer esse papel e criar os mecanismos e as condições necessárias para prover essas demandas? Bons exemplos de atividades formativas podem ser identificados nas rotinas de jovens que ocupam seu tempo cotidiano além das tarefas escolares. Os espaços vazios de alguma forma são ocupados, produzindo vida próspera ou marginalidade.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal é possível identificar as repercussões dessa política curricular nacional a partir das DCNEM de 2012. Em larga medida o ensino médio local acompanhou as prescrições curriculares emanadas do governo federal e seu movimento histórico.

## **Currículo em Movimento e ensino médio no Distrito Federal**

Currículo em Movimento foi a denominação utilizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para a sua proposta curricular a partir de 2014, representando o que há de mais recente no currículo da etapa final da educação básica na região. Segundo o censo escolar a rede pública de ensino do Distrito Federal registrou

79.965<sup>1</sup> estudantes matriculados em 2015; a cidade de Ceilândia é a que possui o maior número: 13.240 alunos.

Os principais documentos curriculares que amparam a etapa no Distrito Federal são: o Projeto Político-Pedagógico professor Carlos Mota (2012), as Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade (2014c) e o Currículo em movimento da rede pública da educação básica (2014). Interessa-nos nesta análise debater os pressupostos teóricos gerais e específicos para o ensino médio descritos no último documento, no intuito de delinear como a rede pública de ensino no Distrito Federal tem concebido essa etapa da educação básica.

Nos últimos dez anos o Distrito Federal passou por pelo menos quatro diferentes propostas curriculares, nos anos 2000, 2002, 2008 e 2010 (DISTRITO FEDERAL, 2014a). O atual currículo, implantado em 2014, ainda é fruto do debate das inquietações políticas e epistemológicas do governo anterior. Essa versão foi aprovada em 2013, sob consulta pública da comunidade escolar.

O documento ora analisado assume a teoria crítica e pós-crítica (SILVA, 2011) como referência, compreendendo que a escola não pode reproduzir as desigualdades sociais tão comuns na sociedade capitalista, sob o risco de pulverizar identidades e construir protótipos que podem servir aos sujeitos e grupos que estão no poder. A proposta reconhece a concepção de educação em tempo integral e de gradativa filiação ao currículo integrado, a partir das seguintes categorias: integralidade, inter-setorialização, transversalização, diálogo escola e família, territorialidade e trabalho em rede. Visando o alinhamento com os documentos nacionais,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/turmas\\_e\\_matriculas\\_por\\_escolas\\_2015\\_final.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/turmas_e_matriculas_por_escolas_2015_final.pdf)>. Acesso em: 31 set. 2015.

o Currículo em Movimento propõe o uso de eixos transversais para garantir o fluxo curricular e a integração das áreas, a seguir identificados: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Ainda que os pressupostos apresentem fragilidades conceituais, a discussão no Distrito Federal, da forma como ocorreu, contemplou boa parte dos docentes. Considerando os objetivos deste capítulo e por opção metodológica, não há elementos para mensurar e analisar o nível de participação dos profissionais que atuam exclusivamente no ensino médio na construção e efetivação da atual proposta curricular da rede pública de ensino do Distrito Federal. O nosso interesse teve como centro as questões atinentes à formação docente e à materialização de tal proposta, dadas as condições concretas dos seus protagonistas.

Embora o referido documento necessite de uma urgente revisão teórica e metodológica, o submetemos à análise acadêmica em razão de ser a proposta implantada e em vigor na atual conjuntura educacional do ensino médio do Distrito Federal e no contexto em que ocorreu a realização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Entre os equívocos conceituais podemos destacar, por exemplo, a necessária distinção que deve ser feita entre os eixos estruturante e transversal, bem como o princípio da interdisciplinaridade. Ambos os eixos fazem parte da própria concepção de integração curricular e, se usados de maneira truncada, podem provocar sérias distorções na organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino.

O caderno *Ensino Médio* (DISTRITO FEDERAL, 2014b), em consonância com as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresenta quatro áreas de conhecimento a seguir explicitadas:

Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essas áreas estão estruturadas em catorze dimensões organizadas a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. A referida proposta traz ainda como eixos integradores ciência, tecnologia, cultura e mundo do trabalho, na mesma direção das orientações da DCNEM. Por fim, propõe três eixos transversais: educação para a diversidade; cidadania e educação para os direitos humanos; e educação para a sustentabilidade.

O alinhamento do currículo do ensino médio com as DCNEM revela, em parte, o caráter fragmentário da elaboração da política curricular local em relação às demais etapas da educação básica. O documento defende uma organização curricular integrada e o favorecimento de práticas interdisciplinares, embora não demonstre de que maneira as várias formas de integração podem ocorrer.

Um caminho indispensável para alcançar um avanço teórico importante no currículo é o reconhecimento da especificidade do principal público atendido no ensino médio, a juventude. Daí identificamos outro ponto positivo no PNEM, também presente nos documentos curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal: centrar suas metas nos sujeitos. Assim, dentro do papel esperado da escola de ensino médio, “[...] talvez o mais importante é tornar o estudante cidadão crítico, protagonista e integralmente letrado” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 18).

Embora o referido documento anuncie que “As catorze dimensões, divididas unicamente para fins didáticos, devem favorecer abordagens interdisciplinares dos conteúdos nelas situados” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24), nos preocupam duas grandes questões. A primeira diz respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógico-curriculares que sustentam a proposta: teorias críticas e pós-críticas; pedagogia dos mul-

tiletramentos; pedagogia histórico-social; pedagogia histórico-cultural; currículo integrado; e princípio da interdisciplinaridade. Esse sincretismo parece uma tentativa de não errar, na medida em que contempla vários aspectos teóricos no campo curricular. A segunda questão se reporta à possível escassa formação das equipes gestora, pedagógica e de docentes para lidar com tanto ecletismo epistemológico no documento prescrito e conseguir promover a integração de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido vale lembrar que currículo integrado não é sinônimo de ecletismo. Como nos alerta Santomé (1998), existem vários fatores que são verdadeiros desafios na proposta de implementação do currículo integrado/globalizado e que devem ser considerados:

O corpo docente tem mais dificuldade para formar equipes de trabalho. [...] Em um modelo disciplinar, cada professor preocupa-se apenas com sua matéria, considerando-a sempre a mais importante e forçando o conjunto de estudantes a interessar-se só por ela [...] também é preciso deixar claro que a autonomia das instituições escolares nas matérias dos currículos, especialmente em educação do ensino médio e bacharelado na prática, é limitada pelo controle indireto representado pelo vestibular. (SANTOMÉ, 1998, p. 126-128).

Essa situação vem afirmar a ideia de que formação e currículo caminham juntos, de que cada professor certamente procura valorizar sua área de conhecimento, prática que decorre do seu processo de formação inicial (BRASIL, 2013), e de que a integração curricular faz parte de

uma nova cultura, ou seja, demanda novas práticas e novos referenciais, o que não quer necessariamente dizer que a disciplina é um mal em si.

## **O currículo na formação continuada do docente na perspectiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM**

Tendo como referência uma das metas centrais do PNEM de fomentar a qualidade do ensino por meio da formação de professores, a presente seção do texto tem por objetivo analisar a experiência que desenvolvemos no campo da formação continuada em serviço dos docentes do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal em 2014, bem como dos formadores da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) que participaram do projeto formativo proposto e desenvolvido por meio de uma ação conjunta ente a Universidade de Brasília, representada pela Faculdade de Educação, e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O nosso foco de reflexão está centrado no desenvolvimento do *Caderno III* da etapa 1 da formação docente, denominada *O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral*. Duas temáticas são apresentadas como resultado da experiência formativa: a especificidade do currículo do ensino médio e o currículo na formação de formadores.

### *A especificidade do currículo do ensino médio*

O protagonismo juvenil tão desejado e explicitado nos documentos das políticas públicas educacionais para o ensino médio talvez seja um

indicador significativo de que existe vida para os estudantes do ensino médio, em particular para aqueles que se localizam na faixa etária da juventude, além do trabalho e da universidade. Vislumbrar essa perspectiva de vida que não seja desqualificada socialmente é o grande desafio do currículo do ensino médio hoje, pois, se assumirmos que é importante profissionalizar, a história mostra que sabemos como fazer, embora não tenhamos garantias de inserção e permanência dos respectivos egressos no mundo do trabalho. Se optarmos pelo caminho da universitarização, também sabemos como fazer. O grande dilema é o que fazer com quem está fora dessa dupla possibilidade de inserção.

Por outro lado, é preciso ter coragem para pensar que nem todas as pessoas deveriam necessitar da universidade para sobreviver com dignidade. Seria pertinente então perguntar para que serve a universidade? Por que o curso de graduação é uma necessidade para que o cidadão seja reconhecido nas suas capacidades laborais? Toda atividade laboral demanda um curso superior para ter qualidade e reconhecimento social? Estaria essa problemática nos critérios do mercado de trabalho? Afinal, qual é o problema do currículo do ensino médio centrado em disciplinas? Seria possível um currículo flexível para o ensino médio? Quais as condições para tal proposta curricular?

A integração curricular tem se reduzido à tentativa malsucedida de fundir o currículo propedêutico e o profissionalizante, ou seja, fundir duas coisas que ainda não tornaram a educação básica plenamente democrática. Os documentos não se apropriam conceitualmente do que entendemos por integração curricular, o que resulta na materialização de propostas fracas e frágeis. Estar em uma dessas perspectivas sociais após a conclusão do ensino médio não é uma opção do indivíduo, mas uma condição dada

pela circunstância da vida, no tempo e no espaço em que se insere, levado pela realidade do contexto histórico, pela necessidade de sobrevivência.

Ao considerarmos a juventude como uma fase real da existência humana, que não se configura como um vir a ser dessa existência, mas que tem sentido próprio na situação presente em que se situa o indivíduo, em larga medida encontramos alguns caminhos de orientação. Parece pouco convincente motivar jovens estudantes cuja vida real será a vida adulta, ou seja, a vida produtiva que se espera de um sujeito bem formado e bem empregado. A pressão da família e da sociedade sobre esse sujeito é muito grande. Pensar um currículo escolar de uma juventude plena que busca ocupações do seu tempo além do estudo e do trabalho talvez seja um bom exercício para desenharmos um currículo para o ensino médio. Entre algumas questões ainda não resolvidas nessa seara, destacamos: como integrar os reais interesses dos jovens estudantes ao currículo escolar? É possível romper com as dicotomias ente humanismo e tecnologias?

É preciso igualmente problematizar as quatro dimensões apresentadas como eixos estruturantes do currículo do ensino médio. Compreendendo o eixo estruturante como um amálgama que dará condição de materialidade ao conhecimento de base disciplinar e seus elementos integradores, é preciso apontar caminhos para que cada escola encontre seu percurso e sua própria concepção formativa. Cada eixo ganha identidade e se faz concreto no percurso histórico, considerando as idiossincrasias das instituições e dos sujeitos. Além disso, é preciso criar os mecanismos que promoverão os diálogos necessários entre cada uma das dimensões propostas.

As disciplinas ainda são vistas como a gênese da fragmentação curricular, antinomia da almejada integração. A essa assertiva queremos acrescentar algumas ponderações. As disciplinas como campos cien-

tíficos específicos cumprem uma função basilar na construção do eixo estruturante de qualquer proposta curricular, conforme Santomé (1998). O problema nos parece residir muito mais na forma de organização do trabalho pedagógico na escola que nas disciplinas propriamente ditas. Um reforço ao argumento também se sustenta na situação em que o currículo pode estar organizado em diferentes perspectivas, como as sugeridas no documento do PNEM (BRASIL, 2013, p. 40) e, no entanto, ainda haver fragmentação do conhecimento, pois o processo pedagógico em muito influencia na práxis curricular, que vai além do currículo prescrito na acepção de Sacristán (1998).

### *O currículo na formação de formadores*

Alcançar os professores da escola por intermédio de formadores de professores a partir de uma rede pública de ensino, capilarizada por diferentes instituições formativas em rede, pode se tornar uma política bem-sucedida na medida em que desenvolve uma metodologia de comunicação e de ação bem sintonizada e integrada. Isso requer material acadêmico bem fundamentado e orientado a partir de um currículo que busque resolver disjunções iminentes entre o currículo da formação docente e o currículo da escola básica (BORGES, 2010).

A formação no âmbito do PNEM-DF contou com encontros presenciais, estudo por meio de material escrito e leituras recomendadas, além de orientações mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, em ambiente virtual de aprendizagem (ROSTAS, M.; ROSTAS, G., 2009). Para esse grupo de formadores foi recorrente a resposta de que

poucos estudaram currículo como disciplina na formação inicial e alguns afirmaram já ter tido algum contato com o campo curricular.

A partir do conceito de currículo integrado, tendo como referência os escritos de Bernstein (1977) e Santomé (1998), procuramos estabelecer um diálogo com a perspectiva de “formação humana integral” proposta pelo PNEM. O início desse diálogo se deu com base no seguinte fragmento do *Caderno III*: “[...] necessidade de pensar uma escola a qual não se limite aos interesses mais imediatos e pragmáticos, mas que acolha o desafio de pensar a formação humana em sua plenitude”. (BRASIL, 2013, p. 8), grande desafio posto pela política pública educacional para os professores do ensino médio. Sem desconsiderar que muitas ações para o alcance dessa meta encontram-se fora da esfera educacional, no que diz respeito à ação docente, procuramos desenvolver um debate em torno do que poderia configurar essa formação humana em sua plenitude. Passamos a interpretar essa ideia como a construção de uma identidade para o ensino médio no Brasil e no Distrito Federal capaz de produzir nos jovens estudantes uma educação ampla, que, além de ter como foco o ingresso na educação superior ou no mundo do trabalho, também seja capaz de criar condições do jovem se ver no mundo como sujeito ativo. Para tanto, trouxemos para o cenário da discussão duas categorias evocadas no documento referencial do curso, a partir da obra de Adorno (1995), ao tratar da educação para a emancipação humana, que se contrapõe à ideia de adaptação como função da escolaridade (BRASIL, 2013).

É necessário considerar os limites da metodologia aqui utilizada para alcançar o conjunto dos professores do ensino médio nas escolas. Embora tenha sido bem avaliada pelos participantes, os limites estão sempre presentes nos fios que constituem uma rede, pois na comunicação

os elos podem ser rompidos ou distorcidos. Nesse sentido, em termos de uma formação docente ideal, projetamos a ação o mais próxima possível entre o currículo prescrito e o currículo praticado (SACRISTÁN, 1998).

São complicadas as rupturas teóricas e metodológicas sugeridas como alternativas plausíveis para resolver as questões educacionais candentes, mas que não apresentam caminhos possíveis de materialidade, nem experiências já avaliadas nos processos formativos do campo educacional. Nessas radicalidades corremos grandes riscos de ficar no vazio e na mera desconstrução. Enquanto isso a escola pública deixa de cumprir sua função precípua, sujeita ao alvedrio dos vanguardistas de plantão que alcançam lugar e poder nas decisões curriculares.

Há ainda a problemática em torno da apropriação imatura ou até mesmo da distorção da produção intelectual que, em tese, poderia auxiliar nas limitações e mazelas decorrentes das questões curriculares, o que só se resolve com muito estudo e pesquisa, por meio de um efetivo processo de formação continuada que envolva todas as instituições formativas, principalmente a universidade e a Secretaria de Educação; nisso reside um grande mérito do PNEM. Afinal, para que existem os especialistas? De que forma o pensamento por eles produzido alcança as escolas no nível da problematização e da construção coletiva?

### **Considerações finais: prospecções a partir da experiência formativa retratada**

A natureza do ensino médio passa pela diversidade dos percursos formativos, bem como dos perfis de saída dos egressos. Enquanto a política pública educacional brasileira estiver centrada nas tentativas

historicamente postas para romper com a dualidade estrutural (KUENZER, 1997), a partir das dicotomias entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, patinaremos na solução, que acreditamos estar muito além das questões curriculares.

Além disso, é preciso envolver outras instâncias da sociedade e da política pública em geral para prover condições de vida, de trabalho e de ingresso na universidade pública. Precisamos assumir que as atuais políticas, como estão postas, do prescrito ao praticado, padecem de fragilidades. A aproximação com a universidade proposta pela formação conjunta dos docentes com os sistemas de ensino representa algum avanço nessa experiência.

Sabedores que somos das relações de poder presentes nas proposições e na materialidade das propostas curriculares nos diferentes níveis, as disciplinas não podem figurar como protagonistas da fragmentação do conhecimento científico e escolar, e as epistemologias e metodologias que promovem uma efetiva integração curricular ainda carecem de condições estruturais e conjunturais.

## Referências

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre; Artmed, 2006.

ARAÚJO, U. F. *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; HASS, C. M. (Org.). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madri: Akal, 1977.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (Org.). *A escola mudou! Que mude a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 11 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Médio Inovador*. Brasília: MEC, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota*. Brasília, 2012.

Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do DF

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral*. Elaborado por Carlos Artexes Simões e Mônica Ribeiro da Silva. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Brasília: SEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio*. Brasília: SEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade*. Brasília: SEDF, 2014c.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 1989. v. 2.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização a cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sistema de consulta à matrícula do censo escolar*. 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 31 set. 2015.

JOHNSON, A. G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, IV. (Org). *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

YUS, R. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.