

**REDESENHO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DO TRABALHO
COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

**CURRICULUM REDESIGN IN PERSPECTIVE WORK AS
EDUCATIONAL PRINCIPLE**

**REDISEÑO CURRICULAR EN LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO
COMO PRINCIPIO EDUCATIVO**

Martin Kuhn¹
martk@ibest.com.br

RESUMO

A reflexão que segue se orienta desde uma perspectiva compreensiva e crítica do currículo e da docência. Origina-se a partir da experiência de formação continuada dos grupos de estudos da 14ª CRE de Santo Ângelo/RS. Para desenvolvê-la, discute-se o que se compreende por currículo e seu redesenho a partir dos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. E, por fim, uma reflexão sobre os desafios que tal alinhamento apresenta à docência e à organização pedagógica da escola. A pesquisa e a interdisciplinaridade são dois desafios que necessitam ser reiteradamente visitados para, primeiramente, conhecê-los e, posteriormente, pensá-los operativamente. Trata-se de uma reflexão documental e teórica. Conclui-se que propor um novo desenho curricular requer romper com a concepção de escola, de professor e de docência instalada.

Palavras-chave: Redesenho curricular. Trabalho. Pesquisa. Interdisciplinaridade. Docência.

ABSTRACT

The reflection that follows is guided by a comprehensive and a critical perspective of the curriculum and teaching. It originates from the continuing education experience of study groups at the 14th CRE in the city of Santo Ângelo/RS. In order to develop this study the concept of curriculum and its redesign are discussed based on the following axes: work, science, technology and culture. Lastly, a reflection on the challenges that such alignment brings to teaching and to the pedagogical organization of the school. Research and interdisciplinarity are two challenges that need to be repeatedly visited. The first challenge is to know them and then to think of them operatively. It is a documental and a theoretical reflection. In conclusion, proposing a new curriculum design requires breaking with current concepts of school, teacher and teaching.

Keywords: Curricular redesign. Work. Research. Interdisciplinarity. Teaching.

RESUMEN

La reflexión que sigue se dirige desde una perspectiva integral y fundamental del plan de estudios y la enseñanza. Tiene su origen en la experiencia de formación continua de los grupos de estudio de la 14ª Coordinadora Regional de Educación de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. Para desarrollar la reflexión, discute lo que se entiende por currículo y su rediseño a partir de los ejes del trabajo, la ciencia, la tecnología y la cultura. Por último, una reflexión sobre los desafíos que una alineación tales características para la enseñanza de la organización pedagógica de la escuela. La investigación y la interdisciplinariedad son dos desafíos que necesitan ser visitado varias veces para saber en primer

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ.

lugar y luego pensar en ellos operativamente. Se trata de un documental y la reflexión teórica. En conclusión, para se proponer un nuevo diseño curricular, requiere romper con la concepción de la escuela, el maestro y la enseñanza instalada.

Palabras clave: Rediseño curricular. Trabajo. Búsqueda. La interdisciplinariedad. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Os grupos de estudos constituídos nas escolas de ensino médio, participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizaram, na segunda etapa do programa, estudos acerca da organização do trabalho pedagógico escolar. Entre os diversos aspectos dessa reorganização, está a proposição do redesenho curricular tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Parecer 5/2011 –, os cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de 2014 (PNEM) e os teóricos que abordam essa questão. Constata-se, de antemão, que tal encaminhamento só foi possível pela criação de espaços de formação continuada nas escolas.

O entendimento da escola como espaço de construção coletiva ou de planejamento participativo propõe que os professores assumam papel ativo nessa discussão, que sejam, pois sujeitos capazes de assumir sua posição política e pedagógica na organização do trabalho escolar. Protagonizar o lugar de sujeito, exigência da crescente intelectualização e profissionalização do trabalho, desafia o professor a protagonizar o exercício da docência. Para tal, a compreensão da tradição e dos desafios do ensino médio é imprescindível.

Assim, à escola e ao professor cabem a tarefa de contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de educação, escola e sociedade, desenvolvendo sujeitos críticos, criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais. A escola é o local onde o conhecimento já sistematizado pela humanidade, já socializado, é trabalhado. Entretanto, é fundamental considerar a sua articulação com as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais em que os sujeitos estão mergulhados.

Articulação, bases legais e planejamento coletivo e participativo possibilitam repensar a escola nos aspectos múltiplos e singulares, fomentando a construção de uma identidade para as escolas de ensino médio. Nesse percurso, aos professores cabe compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a

vida social e produtiva, bem como, as teorias e os processos pedagógicos. Essa estreita articulação entre vida produtiva e a ciência, por meio dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, oportuniza um conhecimento contextualizado, aproxima os adolescentes e jovens das práticas sociais e cria possibilidades de inserção e transformação. Portanto, não se trata de inserir os jovens no mercado de trabalho tal como propõe a perspectiva neoliberal de educação.

A reflexão que segue se orienta embasada em perspectiva compreensiva e crítica do currículo e da docência. Origina-se ela tomando como referência a formação continuada das escolas da 14ª Coordenadoria Regional de Educação². Para desenvolvê-la, seguiremos os seguintes pontos: primeiramente apresentaremos o que se compreende por currículo e seu redesenho, apontando os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e, na sequência, para concluir, os desafios que tal alinhamento apresenta à docência à organização pedagógica da escola. Aqui tomaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Parecer 5/2011 –, os cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de 2014 (PNEM), entrecortados por teóricos como referências para discutir o redesenho do currículo no ensino médio.

REDESENHO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Antes mesmo de discutir o currículo e seus desafios à docência cabe interrogar pela tarefa da escola em um contexto republicano, como é o nosso caso, e isso nos ajuda a compreender, de modo crítico, a razão de nossas escolhas. Saviani (2003, p. 13) compreende a tarefa da escola como “trabalho educativo” ou como “ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, afirma que a especificidade da escola se vincula à questão do conhecimento e que, em nosso contexto, é necessário “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”. (Ibidem, p. 98).

A educação escolar, como ação proposital e intencional, é, também, a compreensão de Marques. Ele compreende que a “intervenção pedagógica, impõe-se como emancipação do ser humano em oposição a essa inserção espontânea a que está o ser

² Trata-se da formação continuada desenvolvida ao longo dos anos de 2013 e 2014 com 19 escolas estaduais de ensino médio da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, vinculadas à 14ª Coordenadoria Regional de Educação (14ª CRE).

humano passivamente submetido”. (MARQUES, 1989, p. 28-29). E, portanto, cabe à escola e ao professor desenvolverem determinadas capacidades que não desenvolveriam em outros ambientes sociais.

Facci (2004, p. 226) reconhece que o que “interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente”. Por sua especificidade institucional, conforme a autora, o que se espera da escola é que essa se constitua em espaço e tempo de “desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos conceitos científicos”. (Ibidem, p. 225).

Reafirmar e reconhecer a relevância social da escola é ponto de partida para pensá-la. Essa pertinência social da escola nos coloca na responsabilidade de pensá-la com seriedade e compromisso, pois para muitos adolescentes e jovens a escola é a única possibilidade de acessar o conhecimento formal que a sociedade produziu, por isso a defesa de uma escola de qualidade formal e política, como diria Demo (1997; 2007)³. Assim, enquanto trabalho profissional, cabe à escola e ao professor cumprirem um conjunto de expectativas socialmente definidas para ela e, portanto, não é qualquer coisa que lhes serve. Compreendida a tarefa da escola como proposital, intencional e sistemática, a discussão do currículo assume centralidade, pois é com o conhecimento das ciências que ela se ocupa, primordialmente, mas sempre articulada com a formação cidadã ou com a dimensão política da educação.

As DCNEM orientam a organização do currículo em áreas de conhecimento, permitindo uma integração de conceitos, de metodologias, ampliam o diálogo entre os componentes curriculares e os educadores de forma que esses assegurem as aprendizagens e o desenvolvimento “cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política”. (BRASIL, 2014, p. 39). Nas DCNEM, o currículo é referido como Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e “significa expressão da autonomia da escola em converter o redesenho curricular do Ensino Médio, articulado aos fundamentos do PPP⁴, em construção coletiva de ações pedagógicas no contexto das Áreas de Conhecimento e de suas disciplinas”. (BRASIL, 2014, p. 28-29).

³ De modo sucinto, Demo (1997, p. 43) compreende a competência formal como o domínio científico-tecnológico e por competência política a construção de cidadania, de forma a “dialogar crítica e produtivamente com a sociedade e com a realidade é a própria demonstração da competência e da cidadania”.

⁴ Projeto Político Pedagógico.

A compreensão da escola como espaço e tempo proposital, intencional e sistemático de formação humana, de acordo com os autores acima referidos, alinham-se também as DCNEM que compreendem o currículo como a

[...] seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta. (BRASIL, 2011, p. 39).

Posto isso, o conjunto de conhecimentos selecionados, sistematizados e considerados pertinentes a comporem o currículo escolar adquire a condição de conteúdos que fazem parte dos componentes curriculares a serem ensinados (assegurados) pelos professores e aprendidos (construídos ou reconstruídos) pelos alunos ao longo de seu percurso escolar. Silva (2009) apresenta o currículo como sendo a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico. Estes conhecimentos articulam um projeto de sociedade e formação humana, expressas no currículo escolar, no qual estão explicitadas as intenções de formação, bem como a proposição de práticas escolares realizadas e a serem realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, esse conjunto de conhecimentos, presentes nos componentes curriculares, está organizado em áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No entendimento do documento, essa forma de organização favorece não só a “comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permite que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados”. (BRASIL, 2011, p. 46).

Dessa forma, as DCNEM não excluem as disciplinas observadas na composição das quatro áreas do conhecimento: Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). O que o Parecer 5/2011 propõe é uma reconfiguração da organização curricular no sentido de possibilitar o diálogo entre os conhecimentos de cada área e entre as áreas, como também nas disciplinas e entre as disciplinas. Como se observa, redimensiona a concepção universalista de conhecimento por entender que o conhecimento histórico-social possibilita a reflexão crítica, uma vez que busca relacionar

partes e totalidade. “A relação entre partes que compõe a realidade, possibilita ir além da parte para compreender a realidade em seu conjunto”. (BRASIL, 2014, p. 21).

O reconhecimento da universalidade do saber elaborado pela humanidade é sempre histórico, social e contextual, nunca é acabado, ao contrário, é dinâmico e está em permanente redimensionamento. Desse modo, para realizar uma formação integral do educando as diretrizes propõem que o currículo se organize a partir das dimensões da própria vida social, apontando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica. É a possibilidade de o currículo escolar dialogar com os constantes e novos desafios que o mundo contemporâneo apresenta aos adolescentes e juventudes do ensino médio.

Conforme o documento,

Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação. (BRASIL, 2011, p. 46).

O documento orienta uma nova organização para o currículo escolar no ensino médio. A intenção não é discutir de modo exaustivo os conceitos orientadores do currículo apresentados na afirmação acima, mas visitá-los para compreender suas possibilidades na redesenho curricular da escola, o que torna necessário os explicitar. Compreendemos que seja importante iniciar pela apresentação do eixo trabalho.

O trabalho é, no entender de Cortella (2011, p. 37),

Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos de trabalho ou práxis, é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é, assim, o instrumento de intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós.

Desse modo, o mundo do trabalho faz parte do cotidiano dos seres humanos. Pois entendemos que o ser humano produz e transforma seu espaço, sua história, inventa, inova, cria, pesquisa e oferece novas formas de trabalho, consequentemente novas formas de produção. É pelo trabalho, não importa sua natureza, que nos diferenciamos das demais espécies. É por esse trabalho, enquanto práxis humana coletiva, que nos humanizamos. Dessa forma, ao incorporar esse trabalho em nossa esfera educativa, possibilitamos um

novo olhar e um novo pensar sobre o que fazemos, por que fazemos, como fazemos e para que fazemos. O que, de antemão, define, em nosso fazer pedagógico, que tipo de homens queremos formar e que tipo de sociedade queremos para o futuro.

O Parecer 5/2011 compreende o trabalho como a transformação da natureza pelo homem para a produção de sua existência. E, como tal, “Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais”. (BRASIL, 2011, p. 19). No momento em que o homem se envolve no trabalho, ele é capaz de perceber sua ação em âmbito social ou coletivo. Dessa forma, no ato de ele se integrar ao fazer, assume sua história, transforma a realidade, possibilita a emergência do novo.

Tomando o trabalho como princípio educativo, o Parecer 5/2011 o compreende como “a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos”. (BRASIL, 2011, p. 21). Pistrak, na obra *Fundamentos da escola do trabalho* (2005), ajuda-nos a compreender o que significa assumir o trabalho como princípio educativo. Para ele, “O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil”. (PISTRAK, 2005, p. 38). Acrescenta que, sem esse vínculo estreito entre o trabalho na escola e o trabalho social útil, corre-se o risco de reduzir o trabalho na escola “à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica”. (Ibidem, p. 38).

Retornando ao Parecer 5/2011,

[...] o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2011, p. 21).

É fundamental reconhecer que não se trata de qualquer trabalho, mas de trabalho socialmente reconhecido e útil. Para Freitas (1995, p. 100), “O impacto do trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico [...] subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista”. Nesse sentido, acrescenta que a organização do trabalho pedagógico, a partir do trabalho socialmente útil, permite superar a pura artificialidade do conhecimento teórico, ou seja, “a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento”. (Ibidem, p. 100).

Ao trabalho como princípio educativo, somam-se a ciência, a tecnologia e a cultura. Em nosso tempo, a ciência e a tecnologia protagonizam transformações sociais e culturais profundas, e, sem sermos maniqueístas, tanto para o bem quanto o mal. Oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela ciência, é a tarefa primordial da escola. Sabemos que a evolução é muito rápida e que a ciência, a tecnologia e a pesquisa são os carros chefes dessas transformações. O espaço e o tempo escolar têm como atribuição construir conhecimentos e apresentar aos adolescentes e jovens os avanços da ciência e da tecnologia, seus resultados e consequências para a existência humana.

O Parecer 5/2011 conceitua a ciência como “conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade” (BRASIL, 2011, p. 19). Acrescenta ainda que se referir à ciência significa reportar-se aos conhecimentos “produzidos e legitimados socialmente ao longo da história [...] resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais”. (Ibidem, p. 19).

Articulada à ciência está a tecnologia. Essa, a tecnologia, é apresentada como “a extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva”. (BRASIL, 2011, p. 20). Ainda, de acordo com o documento, a tecnologia é conceituada “como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida”. (Ibidem, p. 20). O desenvolvimento da tecnologia visa à “satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas”. (Ibidem, p. 20). Isso não significa desconhecer a perversidade que a relação ciência e tecnologia produziu, produz e pode produzir quando referida à racionalidade instrumental, como compreendida por Adorno e Horkheimer (1985).

Ramos (2005, p. 121-122) reconhece que são os “saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais [...] constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento” e, portanto, “devem se organizar em programas escolares considerando que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação”. Dessa forma, não é qualquer coisa que serve para ocupar os estudantes no espaço e tempo escolar, já que há

intencionalidade na tarefa da escola e no trabalho do professor. O que não significa que qualquer fenômeno não possa ser transformado em objeto a ser investigado e conhecido.

Outra dimensão do currículo escolar apontada pelo documento refere-se à cultura. Por cultura, o documento ora em estudo entende o

[...] resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas da conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2011, p. 20).

A escola é ou deveria ser o espaço privilegiado do acesso à cultura. Não apenas a cultura dos livros didáticos, mas a todas as manifestações culturais da humanidade. Se é pela cultura acadêmica que oportunizamos a formação intelectual, é pelo acesso ao conhecimento e reconhecimento da diversidade cultural e pela multiplicidade de manifestações culturais que podemos formar seres humanos mais éticos e sensíveis. O acesso à cultura, em todas as suas manifestações, é condição de mais humanização. Portanto, cultura também aqui são as produções do trabalho, da ciência e da própria tecnologia. Todas as dimensões são requisitos à formação humana integral.

Neste sentido, é importante reiterar que a escola, apesar de se diferenciar de outros espaços sociais pela sua especificidade, não pode estar alheia ao mundo. As dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia aproximam, contextualizam e inserem a escola no espaço e tempo da vida coletiva e, portanto, imprescindíveis à formação das novas gerações. Posto isso, torna-se central no contexto da prática pedagógica a proposição de um currículo escolar integrado a partir da realidade social, econômica, tecnológica e cultural. Nesse mesmo movimento, torna-se importante pensar metodologias que assegurem o acesso ao conhecimento formal e de formação política, tal como compreendido por Demo (1997; 2007), elemento imprescindível da organização de currículo voltado à formação de sujeitos para atuar no mundo do trabalho e participar da vida coletiva.

Essa concepção de currículo oportuniza que os jovens visualizem algum sentido nos conhecimentos construídos. Essa aproximação com o mundo da vida por meio da pesquisa como princípio pedagógico possibilita ao aluno se aproximar da realidade, compreendê-la e se inserir nela de modo transformador. Nesse sentido, Ciavatta (2005, p. 85) compreende a formação como aquela que busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

Kuenzer está entre as educadoras que têm se ocupado da formação de nossas juventudes, tem discutindo reiteradamente o ensino médio, mas pensando, especialmente, naqueles que já estão inseridos ou naqueles que já vivem do trabalho. A proposição de um currículo para o ensino médio que atenda à multiplicidade de sujeitos é um enorme desafio. Conforme a educadora, “O currículo integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana”. (KUENZER, 2002, p. 43). Acrescenta que o ensino por meio do currículo integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”. (Ibidem, p. 44). Trata-se, segundo a autora, de uma

[...] visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Neste contexto, o ensino referenciado a partir do currículo integrado pode ser entendido como uma prática que possibilita ao sujeito se envolver e agir no mundo, do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. Agir na comunidade regional e local é uma possibilidade a partir das compreensões das relações produtivas ali vivenciadas. Tal proposição de formação, mais do que simplesmente assegurar conhecimentos, forma cidadãos inseridos no contexto local e global e instrumentaliza-os a transformá-lo. Gadotti (1995, p. 31) aponta que “O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

A proposição de pensarmos o currículo integrado ao estudante do ensino médio requer que o professor o compreenda em sua complexidade. Ante o tradicional currículo disciplinar e fragmentado, propõe-se um currículo interdisciplinar que dialogue com o mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. Foi esse o intuito da formação proposta. Tal escolha implica uma posição crítica e reflexiva do professor em frente a sua tarefa educativa. Nesses termos, a formação humana coincide com a capacidade do homem como ser transformador da realidade e por ela transformado, o que vale também para a tarefa docente. Cabe, pois, ao professor se apropriar dos instrumentos do pensar e do agir para pensar esse novo currículo.

Nesse movimento de redesenho curricular, o princípio pedagógico também se faz presente, entendido como pesquisa e interdisciplinaridade. A compreensão interdisciplinar do conhecimento, tão largamente discutida na educação, aponta para a ruptura epistemológica e pedagógica proposta pelas ciências humanas e sociais. O grande desafio que se apresenta ao fazer da escola e do professor é como colocar tudo isso em prática. Para Marques (1990, p. 83),

A interdisciplinaridade ainda não passa de vagas propostas, que esbarram em empecilhos: de ordem epistemológica de face à fragmentação das ciências; de ordem institucional, pela administração separada dos saberes; de ordem psicossocial, no enfrentamento da vontade do poder avessa à confrontação dos saberes e ao controle da opinião pública.

O desafio que se apresenta à interdisciplinaridade é como organizar o currículo e as práticas pedagógicas de forma que os diferentes conhecimentos, conceitos, conteúdos de ensino sistematizados e organizados nas diferentes áreas do conhecimento e nos componentes curriculares possam dialogar para compreender de modo complexo a realidade histórica, social, política, econômica, cultural e produtiva. A articulação do currículo, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, permite reconhecer que a interdisciplinaridade não é algo abstrato, ela é “uma característica da realidade”. (FRIGOTTO, 1996, p. 180).

Nesse sentido, para Fazenda (1994, p. 31), a

[...] interdisciplinaridade opõe-se ao ensino tradicional, inclui articulação do ensino com realidade social, é modalidade inovadora de adequar essas atividades e as de pesquisa às necessidades sócio-profissionais, para aproximação da escola às demandas, de preparar para crítica e compreensão de múltiplas informações. O homem está no mundo, é agente deste mundo o que torna necessário conhecer diferentes formas de compreendê-lo.

O redesenho curricular, a partir dos eixos, aproxima da realidade e essa não pode ser compreendida se interpretada de modo parcelar ou fragmentada. Mas a esse desafio epistemológico, que se propõe a mexer na forma de produção e organização do conhecimento, acresce-se outro, trata-se da dimensão didático-pedagógica ou metodológica da prática educativa. As DCNEM (2011) e os cadernos do PNEM (2014) propõem a pesquisa como princípio pedagógico para orientar o processo educativo. Compreendem que essa postura contribui para a construção da autonomia intelectual à medida que ela auxilia professores e alunos na produção de novos conhecimentos que aprimora o que já se possui.

O conhecimento construído a partir da pesquisa “associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes”. (BRASIL, 2011, p. 22). E mais, “Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social”. (Ibidem, p. 22). Dessa forma, a pesquisa como estratégia pedagógica de aprendizagem pode “propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade”. (Ibidem, p. 22).

Assim sendo, a proposição do redesenho curricular em áreas de conhecimento estreita a possibilidade de uma prática interdisciplinar, mas por si só não a assegura, é necessário pensar pedagogicamente alternativas. A orientação pedagógica sugerida pelos documentos e autores é a pesquisa. Trata-se da pesquisa escolar que, “motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido”. (BRASIL, 2011 p. 22). Além de ser uma possibilidade interdisciplinar assegura que a realidade social, as vivências cotidianas dos alunos passem a fazer parte da escola. Para Demo (1997, p. 16), a pesquisa deve aparecer como princípio educativo uma vez que é pressuposto de qualquer “proposta emancipatória”. Também Pistrak (2005) reconhece nos temas, problemas ou complexos a serem estudados potencial interdisciplinar. Compreender qualquer aspecto do trabalho ou da vida produtiva, remete para diferentes domínios da ciência ou de áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, os conhecimentos elaborados nos processos de aprendizagem, a partir da pesquisa, passam a ser significativos, constroem a possibilidade de compreensão e intervenção na realidade. Não se trata só de conhecer, mas também de intervir, de promover as transformações sociais necessárias ao desenvolvimento humano. À medida que a escola consegue interligar os diversos aspectos da vida dos indivíduos às necessidades básicas da existência humana, interfere na realidade e se torna instrumento de transformação social. A pesquisa, no entender de Demo (1997, p. 34), é “fundamental para descobrir e criar”. Acrescenta que “Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania”. (Ibidem, p. 44).

Sendo assim, o redesenho curricular a ser discutido pela comunidade escolar, o que não significa desconsiderar a dimensão institucional e prescritiva do currículo, pode torná-lo mais atrativo e democrático. Reafirma-se a centralidade do conhecimento das ciências para ler o mundo. Conhecimento, sem dúvida nenhuma, é objeto central que a escola oferece à formação do aluno. Com afirma Marques (1995, p. 115-116), “Os conceitos são instrumentos do pensar e do agir”, e esses os estudantes acessam na escola, daí sua importância. Acrescenta que esses “conceitos só se tornam relevantes e eficazes em suas articulações permanentes com as práticas exigentes de uma razão plural em suas múltiplas dimensões, quais as dos fenômenos vitais, complexos, como é a educação”. (Ibidem, p. 70).

A pesquisa, como princípio pedagógico para acessar o conhecimento sistemático, conduz o aluno ao pensar e ao agir, à curiosidade epistemológica, tornando-o um sujeito crítico. Trata-se para Demo (1997, p. 43) da aquisição de competência “formal (domínio científico-tecnológico) e da competência política (construção de cidadania)”. Dialogar criticamente e produtivamente com a sociedade e com a realidade é a própria demonstração da competência e da cidadania. A pesquisa, dessa forma, rompe com a organização curricular rígida dos conteúdos e aproxima-os das problemáticas existenciais pesquisadas, o que possibilita, também, um maior diálogo entre as áreas e os componentes curriculares. Essa forma de organização das aprendizagens oportuniza que o aluno faça uma leitura ampliada da realidade e não mais fique preso a uma disciplina, muitas vezes, transmissora de conhecimentos descontextualizados.

Marques (1990, p. 141) compreende que

O plano curricular da escola deve assentar sobre sólidas bases científicas, exigentes de que, além da criteriosa seleção de corpo docente qualificado e apto a acompanhar o estado atual das disciplinas que coletivamente assume, propicie a ele a escola o aperfeiçoamento continuado, no sentido do domínio dos conceitos e teorias como instrumentos de apreensão/objetivação dos conteúdos que constituem, em sua especificidade, o conhecimento em cada área.

Nesse sentido, podemos reconhecer a centralidade do currículo na tarefa escolar e do professor. É por via dele e da qualidade do professor que se assegura uma escola de qualidade social, política e intelectual. Ainda em relação ao currículo, mas em sua base instrumental, Marques (1990, p. 141) entende que ele deve abranger os “procedimentos didáticos, não apenas orientados pelas matérias ou conteúdos do ensino e pelos métodos delas derivados, mas pela necessária articulação social do processo educativo no interior da escola”. Dessa forma, o currículo diz não somente dos conhecimentos sistemáticos das

ciências a serem ensinados, mas também da forma, dos procedimentos didáticos e pedagógicos de ensiná-los. Conforme Demo (1997, p. 62), “A pesquisa, por ser não só conhecimento mas sobretudo a sua produção, precisa dialogar direto com a realidade. Toda prática necessita ser teoricamente elaborada, e isto deve fazer parte da organização curricular”.

Vale aqui reiterar o que nos diz Marques (1989): que ensinar é um ato intencional. Contudo, o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Assim compreendido, o conteúdo que o professor apresenta deve ser trabalhado, refletido e reelaborado pelo aluno, para esse apropriar-se e passar a ser como seu próprio conhecimento. É neste contexto que se constitui o papel do professor como sujeito ativo na organização do trabalho pedagógico. Segundo Paulo Freire, “Você tem que ser pacientemente impaciente para conseguir fazer as coisas e se milhares de pessoas fizerem isto podemos então transformar a realidade”. (FREIRE, 1998, p. 85).

Gandin (1995, p. 28) destaca que “O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana”. Então, para além da dimensão epistemológica e pedagógica do currículo, o planejamento assume uma função política no sentido de transformação da realidade de opressão, injustiça e desigualdade. Significa participar do poder. Para o autor, “O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isso aconteça”. (Ibidem, p. 29). Pensar o currículo é uma tarefa coletiva. Deve ser planejado de modo participativo.

O repensar do currículo numa perspectiva epistemológica e pedagógica, pesquisa e interdisciplinaridade, é para que a formação humana integral se assegure. Sabemos que os eixos propostos pelas DCNEM (2011), trabalho, cultura, ciência e tecnologia, têm por objetivo primar pela formação humana integral dos estudantes. O planejar coletivo, que considera a realidade da escola, é também a do aluno, articulando a dimensão teórica e prática possibilita o resgate da humanidade dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, desenvolve na escola um espaço e tempo significativo de argumentação, reconstrução de conhecimentos. Como pondera Marques (1995, p. 123), “Currículos, programas, matérias e materiais de ensino, metodologias e técnicas: tudo o mais são apenas pretextos para densidade da relação que se estabelece entre homens que se respeitam e admiram”. O percurso acima aponta para o enorme desafio que se apresenta à escola e ao professor quando se discute o redesenho curricular. Mas vale a pena retomar o entendimento de Demo (2007, p. 7) que “conhecer é a forma mais competente de intervir” na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper com uma concepção de escola, professor e docência, é o desafio que se apresenta diante do redesenho curricular proposto pelas DCNEM. A interdisciplinaridade e a pesquisa certamente são dois desafios que necessitam ser reiteradamente visitados para, primeiramente, conhecê-los, e, posteriormente, pensá-los operativamente. O trabalho como princípio educativo, à medida que dialoga com o currículo escolar, é uma possibilidade para a escola e os estudantes se aproximarem do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. A formação continuada, aqui referida, buscou fazer esse movimento de apropriação do conhecimento do que significa o trabalho como princípio educativo e, para esse processo, a compreensão dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura foi fundamental. Na sequência, pensar a pesquisa como princípio pedagógico, por sua possibilidade interdisciplinar, constitui-se a forma produtiva de organizar as práticas pedagógicas na escola inserida em contexto produtivo, social e cultural, com vista à transformação social.

Nesse contexto, a tarefa dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores é requisito para a escola dar o passo à frente. Aos gestores e coordenadores pedagógicos, cabe assegurar os coletivos, criar as condições adequadas e coordenar a efetivação do projeto político-pedagógico e do respectivo currículo. O estudo continuado é prerrogativa para qualquer transformação na escola e na docência.

Propor uma escola e docência nesses termos significa reconhecer os seus limites ante os enormes desafios que ainda temos: valorização do professor, tanto no que se refere à remuneração, quanto no plano de carreira, condições de trabalho, jornada de trabalho; organização de tempos e espaços para o planejamento, implementação e acompanhamento conjunto das atividades curriculares; formação inicial e continuada, etc. Inclusive para que os gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores e professores se apropriem da concepção e dos princípios do ensino médio proposto nessas diretrizes e no respectivo projeto político-pedagógico, incorporando atuação diversificada, com estratégias, metodologias e atividades integradoras, contextualizadas e interdisciplinares ou diversamente, ainda, outros articuladores de saberes.

Apesar dessas lutas, a reestruturação do ensino médio passa pelo protagonismo dos professores. A ruptura epistemológica e pedagógica proposta impõe enormes desafios ao professor. A transformação da escola se dá na medida da vontade dos envolvidos e dos limites históricos, uma vez que somos autores e resultados do tempo histórico. A

reconstrução do currículo e das práticas pedagógicas faz parte desse protagonismo no âmbito da escola. O estudo sistemático, crítico e reflexivo é condição para gestar qualquer transformação, tanto no âmbito do currículo, quanto no das práticas pedagógicas.

A escola é feita pelos educadores e educandos e só pode ser transformada por eles. São os sujeitos envolvidos na educação os autores, os promotores das reconstruções teóricas e práticas que questionam os paradigmas pedagógicos tradicionais. A eles, cabe buscar alternativas à educação pública diante dos desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, o estudo sistemático dos professores pode gestar as transformações desejadas pela escola e pelo anseio dos estudantes, uma vez que oportuniza a crítica e a reflexão sobre o instituído na escola. Conhecer é o primeiro pressuposto para transformar. A constituição de coletivos de estudo é fundamental.

Por intermédio da sua prática pedagógica, a escola possibilita a compreensão de que o conhecimento está no mundo. Vamos à escola para aprender a ler o mundo. Ou seja, ela contribui para que os educandos possam compreender a realidade vivenciada e, ao mesmo tempo, realizar as transformações necessárias no intuito de transformar e qualificar as relações sociais em que eles estão inseridos. Dessa forma, a escola propicia à formação de sujeitos autônomos, capazes de entender, de forma contextualizada, a coletividade humana. A edificação do processo educativo crítico contribui à elaboração de projetos de vida, possibilitando um melhor estar, ser, viver e fazer escolhas na sociedade.

Sendo assim, o currículo deve proporcionar aos alunos a construção do conhecimento, sempre de forma coletiva, de modo interdisciplinar e contextualizado. Nesse sentido, cabe à escola assegurar o lugar do conhecimento, desenvolvendo a capacidade crítica e reflexiva dos alunos para aquela e estes enfrentarem e resolverem problemas inerentes ao mundo contemporâneo em constante transformação. Apropriando-se do conhecimento produzido, sistematizado e historicamente elaborado, educa-se para a autonomia e emancipação.

A prática pedagógica refletida tem por intenção fortalecer os espaços educativos na escola. A interação, a abertura ao diálogo, a criação de coletivos de estudo e a articulação dos processos de ensino-aprendizagem criam condições para o professor refletir sobre sua prática pedagógica, possibilitando-lhe uma postura construtiva, contextualizada. Desse modo, é função dos que pensam e vivem o cotidiano da escola construir dispositivos que articulem o conhecimento escolar e a realidade social, se o pressuposto é educar para a cidadania. É prerrogativa construir, pois, um novo currículo que transforme a escola e que atenda às necessidades dos alunos. Esse currículo deve ser inovador e inclusivo. Aos

professores, cabe protagonizar, como afirma Imbernón (2010), o redesenho curricular e as práticas educativas para os nossos tempos.

As rupturas propostas – epistemológica, pedagógica e metodológica – apontam para outra concepção de ciência, de educação, de fazer educativo e, portanto, de formação para os nossos adolescentes e jovens. Implica, também, outra postura de professor. Redesenho curricular, interdisciplinaridade, pesquisa, formação humana integral, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, como eixos articuladores do currículo, não serão realidades na escola, sem muito estudo. Portanto, a formação continuada sistemática é o grande desafio que se apresenta à escola. A escola da repetição e da memorização só se questiona mediante muito estudo, crítica, reflexão, desafio, ousadia e protagonismo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADO'TTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARQUES, Mário Osorio. Educação e conhecimento. In: **Revista Contexto e Educação**. Ijuí: Unijuí, Ano 4, n.14, Abr./jun., 1989, p. 17-33.

_____. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1990.

_____. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: Outubro de 2015

Aceito em: Novembro de 2015