

Pontifícia Universidade Católica
COGEAE / SP

Rodrigo Lopes Carbogim

**As estruturas curriculares de ciências humanas para o
ensino médio: desafios e possibilidades.**

São Paulo
2016

Pontifícia Universidade Católica
COGEAE / SP

Rodrigo Lopes Carbogim

**As estruturas curriculares de ciências humanas para o
ensino médio: desafios e possibilidades.**

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de especialista no curso Fundamentos de uma Educação para o Pensar sob a orientação da Prof^a Dr^a Sonia Ignacio Silva.

São Paulo
2016

Carbogim, Rodrigo Lopes

C264a As Estruturas Curriculares de Ciências Humanas para o Ensino Médio: Desafios e Possibilidades.

Rodrigo Lopes Carbogim – São Paulo: COGEAE / PUC, 2016.
63 f.

Monografia (Especialização em Fundamentos de Uma Educação para o Pensar). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Profa. Dra. Sonia Ignacio Silva.
Inclui bibliografia.

1.Pós-Modernidade 2.Juventude 3.Currículo Educacional 4. Ciências Humanas 5. Educação.

I. Sonia Ignacio Silva. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

III. Título

CDU – 337:37.01/09

RESUMO

No presente trabalho, procuramos compreender como se dão as relações entre a juventude, as instituições escolares em tempos de pós-modernidade, bem como analisar como tais relações modificam o comportamento do currículo escolar, principalmente o currículo de ciências humanas. Entendo pós-modernidade como uma época de profundas transformações no âmbito social, uma época de incertezas, volaticidades e inúmeras crises de identidade e de sentido, a pós-modernidade trouxe para as identidades juvenis um mal estar profundo que conseqüentemente afetou os espaços escolares e a significação do currículo escolar. Sobre as disposições curriculares encaminhadas pela secretarias de educação estaduais e federais, procuramos compreender quais são as bases fundamentais do currículo escolar e qual caminho precisamos percorrer e pelo qual nos orientar. O currículo possui uma gama de possibilidades, contudo, seus fundamentos precisam corresponder às reais necessidades da juventude da sociedade local e da pós-modernidade, ou seja, o currículo proposto deve fomentar uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, como também, desenvolver na juventude um senso crítico necessário à atualização da sociedade, da cultura e dos seus principais erros. Adentrando às disposições curriculares, focamos as especificidades do currículo de ciências humanas e suas tecnologias e, assim, compreendemos que não somente as disciplinas obrigatórias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, mas também as disciplinas optativas: Psicologia e Ensino Religioso, devem se articular de maneira mais coerente, pois, se assim fizerem conseguirão promover no espaço escolar uma ressignificação do conhecimento pragmático com as representações da cultura local onde se localiza a instituição escolar.

Palavras Chaves: Pós-Modernidade; Juventude; Currículo; Ciências Humanas; Educação.

RESUMEN

En el presente trabajo, quisimos comprender como se dan las relaciones entre la juventud, las instituciones educativas en tiempos de pos-modernidad, y analizar cómo, tales relaciones modifican el currículo educativo, especialmente el currículo de ciencias humanas. Entiéndase pos-modernidad como una época de profundas transformaciones, en el ámbito social, una época de incertezas, volatilidad e innúmeras crisis de identidad y de sentido, la pos-modernidad trajo para las identidades un mal estar profundo que consecuentemente afectó los espacios educativos y el significado del currículo. Sobre las disposiciones curriculares remitidas por las secretarías de educaciones estatales y federales, tratamos comprender cuales son las bases fundamentales del currículo educativo y en cual camino necesitamos recorrer y orientar. El currículo posee una gama de posibilidades, con todos sus fundamentos, necesita corresponder a las reales necesidades de la juventud de la sociedad y de la pos-modernidad, ósea, el currículo propuesto debe fomentar una posibilidad de inserción en el mercado de trabajo, como también, desenvolver en la juventud el censo crítico necesario, la actualización de la sociedad, de la cultura y de sus principales errores. Adentrando las disposiciones curriculares, enfocamos las especificaciones de las ciencias humanas y sus tecnologías, y así comprendimos que, no solamente las materias obligatorias: Historia, Geografía, Filosofía e Sociología, más, las disciplinas optativas: Psicología y Enseñanza Religiosa, se deben articular de manera más coherente, pues, si así se hiciere conseguirán promover en los ámbitos escolares un significativo conocimiento pragmático con las representaciones de las culturas locales donde se realiza la institución escolar.

Palabras Claves: Pos-Modernidad; Juventud; Currículo; Ciencias Humanas; Educación.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 07 |
| CAPÍTULO.1 - Vivenciamos uma nova época: a sociedade pós-moderna. | 10 |
| 1.1.Uma experiência social volátil. | 13 |
| 1.2.Uma identidade cultural fragmentada. | 17 |
| 1.3.Jovens Individualizados e identidades em crise de sentido. | 19 |
| 1.4.Quem são os novos jovens que buscam as instituições escolares? | 22 |
| 1.5.A escola espelho do mal estar social pós-moderno. | 26 |
| CAPÍTULO.2 - A juventude, a escola e o currículo. | 28 |
| 2.1. A Juventude e as Estruturas Curriculares. | 29 |
| 2.2. O Currículo e a Instituição Escolar. | 32 |
| 2.3. O Currículo Escolar como fundamento de Cultura e de Diversidade. | 34 |
| 2.4. O Currículo Escolar e a sua Ancoragem Social. | 38 |
| 2.5. O Currículo Escolar como Avaliação. | 40 |
| CAPÍTULO. 3 - As estruturas curriculares de ciências humanas: suas possibilidades e seu | 44 |
| 3.1. O Currículo de Ciências Humanas e seus Fundamentos. | 46 |
| 3.2. O Currículo referenciado nas Competências e nas Habilidades. | 49 |
| 3.3. A Formulação do Ensino nas Humanidades e seus objetivos. | 51 |
| 3.4. O atual desafio para as Ciências Humanas frente a Pós-Modernidade. | 54 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 57 |
| REFERÊNCIAS | 60 |

INTRODUÇÃO

Foi desde os meus cinco primeiros anos como professor de filosofia, sociologia e história da rede pública e da rede privada do Estado de São Paulo, que iniciei meus estudos sobre educação. Lecionando quase todas as disciplinas de ciências humanas, comecei a observar no dia a dia da rotina escolar, como dos processos de aprendizagem, tanto em sala de aula, quanto nos pátios escolares, estava desconexa entre si.

Os alunos se apresentavam sem o mínimo interesse sobre aquilo que estava sendo proposto, assim, indagava-me sobre o fato de encontrar na prática de sala de aula um currículo desconexo com as realidades culturais dos alunos. Um currículo que entre as disciplinas de uma mesma área do conhecimento, nada faz de interdisciplinar e relevante. As frenéticas mudanças nas sociedades, nas culturas e nos nossos hábitos cotidianos fizeram de nosso tempo uma época de muitas transformações. A Pós-modernidade chegou, contudo até hoje, no século XXI, encontramos escolas e currículos idênticos às estruturas pedagógicas e educacionais do século XIX e do início do século XX.

A sociedade mudou, a identidade dos jovens mudaram; os valores sociais mudaram e assim, em tempos de crise de identidade e de crise de sentido, foi instaurado o mal estar social pós-moderno. A problemática que encontramos nas escolas não está dentro da própria instituição, pois as escolas apenas acabam sendo reflexo do mal estar social instaurado dentro das relações sociais, políticas e econômicas.

A pós-modernidade frente às instituições que ainda se comportam como instituições modernas, acaba desenvolvendo na mentalidade e no comportamento social um sentimento de confusão e de desconexão. Ao analisar as práticas cotidianas do universo escolar e do universo curricular, vieram-me certos questionamentos que, ao meu ver, necessitam de resposta para servirem na tentativa de atualização dos processos de ensino-aprendizagem desta nova juventude e deste novo tempo.

Em que medida as concepções curriculares de ciências humanas se encontram relevantes para o desenvolvimento concreto da integralidade do

aluno? Será que as disposições curriculares das humanidades contribuem para que o aluno, ao sair da escola, possa questionar, criticar e atualizar as relações sociais e suas estruturas? O Ensino em tempo pós-moderno apresenta alguma necessidade de reformulação?

Com esta monografia, não pretendo dar respostas a todas as indagações, mas acredito, como reflete o filósofo italiano Gianni Vattimo (2007, p.73): “Proponho, portanto, uma teoria a partir do ponto de vista de uma leitura da nossa cultura; não porque sei como são as coisas em si, mas porque, a partir desta situação histórica, esforço-me por entender, interpretar e dar sentido.”

Acredito que na minha pesquisa em educação e nas minhas práticas pedagógicas cotidianas em sala de aula, posso desenvolver uma possibilidade de análise, reflexão e questionamentos das atuais disposições curriculares de ciências humanas. Também acredito na possibilidade de favorecer mudanças estruturais na reflexão cotidiana do professor e do gestor enquanto indivíduos responsáveis pelo processo formal de ensino e aprendizagem.

No **PRIMEIRO CAPÍTULO** tento contextualizar a pós-modernidade, a identidade juvenil e identidade escolar. Com este primeiro capítulo tento desenvolver uma reflexão de cunho filosófico e antropológico para que possamos compreender o novo tempo que vivenciamos e a nova identidade dos alunos que ingressam as instituições escolares.

No **SEGUNDO CAPÍTULO** tento contextualizar o currículo escolar em suas características fundamentais, com as indagações mais relevantes que precisamos questionar cotidianamente em nossas práticas pedagógicas em sala de aula e nos pátios da instituição. Neste segundo capítulo, tento demonstrar o comportamento da juventude pós-moderna frente às disposições curriculares propostas pelas esferas federais e estaduais da educação.

No **TERCEIRO CAPÍTULO**, além de analisar e refletir sobre a especificidade curricular das ciências humanas e do currículo proposto pela secretaria de Estado da Educação de São Paulo, procuro analisar as bases fundamentais dos encaminhamentos e das principais possibilidades de atualizações frente aos desafios que ainda comprometem a identidade do ensino médio, o bom desenvolvimento da escola e o aprendizado do aluno.

Portanto, o objetivo desta pesquisa educacional constitui em uma análise e reflexão sobre a nova época que vivenciamos. Questionar os fundamentos curriculares desconexos com a necessidade e com a realidade local é criticar os encaminhamentos específicos do currículo de ciências humanas frente às dificuldades observadas nas práticas do cotidiano do universo escolar. Esta pesquisa foi elaborada a partir de metodologia qualitativa, usando-se as abordagens teórico-bibliográfica e documental, sendo de cunho exploratório.

CAPÍTULO 1.

UMA NOVA ÉPOCA: A SOCIEDADE PÓS – MODERNA.

Iniciamos nossa reflexão sobre a vivência de uma nova época para a história da humanidade. Muitos pensadores, especialistas em diversos campos do conhecimento, pensaram essa época de diversos modos, indicando diversas características e até diversos paradoxos. Contudo, independente de quem fala, ou como fala, não podemos descartar a premissa base para toda a reflexão abordada nesse diálogo: “Em relação a hoje e a nossa própria condição, creio que estamos diante de uma situação nova na história, porque temos que ser libertados de uma sociedade rica, poderosa e que funciona relativamente bem.” (BAUMAM, 2014, p.25)

Levando-se em conta o pensamento crítico reflexivo do sociólogo britânico Zygmunt Baumam, temos a base epistêmica necessária para iniciarmos nosso diálogo a respeito da pós-modernidade, ou como prefere Baumam, tempos líquidos. É somente ao observarmos as estruturas sociais e culturais que nos cercam em nosso dia a dia, em casa, no trabalho, nas escolas, para compreendermos que o tempo não é mais o mesmo. Se o nosso olhar não estiver acomodado a todas as mudanças apresentadas, nem tão pouco banalizado, logo percebemos um processo marcante dessa nova época, a transformação do homem “indivíduo” a homem “coisa massificada”, objeto de consumo, desejo e comércio, ou seja: “[...] aburguesamento dos despossuídos, a substituição de ser por ter, e de agir por ser, como os valores mais altos da cultura de massa.” (BAUMAM, 2014, p.29)

Há no ambiente pós-moderno uma submissão do indivíduo à sociedade, uma espécie de aceite incondicional da perda de identidade para o estado de

massificação de tudo aquilo que pretendia ser sinal de individualidade existente; o ter e ser tornam-se ter e ser na lógica da massa e da indústria cultural. Mal nos conhecemos enquanto indivíduos; estamos submissos à volaticidade líquida de uma nova época que desde a II grande guerra vem modificando as estruturas de comportamento e compreensão do mundo, o ambiente ganha um ar de incerteza e liquidez.

Estamos repetidamente dizendo que o tempo não é mais o mesmo, que a sociedade mudou, que o comportamento do indivíduo mudou as relações sociais. Contudo para afirmarmos tantos conceitos e ideias, precisamos compreender que o tempo não é mais o mesmo, porque existiu um período diferente do período atual; uma época que não era instável e volátil em suas relações, mas um época sólido e estável, o qual muitos pensadores denominam Modernidade.

“Essa modernidade pesada/sólida era impregnada da tendência ao totalitarismo. A sociedade da homogeneidade compulsória, imposta e onipresente, a sociedade das relações fordistas.” (BAUMAM, 2014, p.36). Com o pensamento moderno “fordista”, as características humanas eram reduzidas a movimentos simples, rotineiros e pré-determinados; éramos seres obedientes e mecanicamente disciplinados em um estado de homogeneidade sob nossa identidade e comportamento.

Assim, com o fim da II guerra, iniciou-se uma grande mudança de pensamento e do comportamento e das relações sociais. A sociedade não deixou de ser moderna, mas passou a ser moderna de um jeito diferente, de um jeito mais volátil, de um jeito pós-moderno. Baumam afirma que a nova modernidade, vivenciada no final do século XX e no início do século XXI, possui características marcantes e distintas, fazendo a antiga modernidade algo superado.

“A primeira é o colapso gradual e rápido declínio da antiga ilusão moderna da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um estado de perfeição a ser atingido no amanhã” (BAUMAM, 2014, p.41). A modernidade era fortemente marcada pelo espírito positivista da perfeição e do crescimento linear eterno; as estruturas sociais eram sólidas, rígidas e institucionalizadas. “Já a segunda mudança é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes [...] aquilo que era tarefa para a sociedade e para espécie humana, foi fragmentada e individualizada.” (BAUMAM. 2014. p.41).

Não que a sociedade líquida pós-moderna descarte a totalidade das relações sociais e coletivas, mas, com o advento da pós-modernidade, houve uma fragmentação das relações sociais; houve uma reestruturação da compreensão de sociedade, e de seus laços de interação e de comportamento.

Até esta parte da nossa reflexão estamos discutindo a mudança da modernidade sólida para a pós-modernidade líquida e volátil, em que o tempo não é mais o mesmo. Contudo não podemos reduzir esse novo paradigma para uma perspectiva estritamente comportamental e social, pois a mudança de compreensão da modernidade para a pós-modernidade também está visível no campo do espaço e do tempo, e das hiperestruturas simbólicas da sociedade.

Segundo Baumam:

A relação entre o espaço e o tempo deveria ser de agora em diante processual, mutável e dinâmica, não pré-determinada e estagnada. A conquista do espaço veio a significar máquinas mais velozes. O movimento acelerado significa maior espaço, e acelerar o movimento era o único meio de ampliar o espaço. Nessa corrida a expansão espacial era o nome do jogo e o espaço, seu objetivo; o espaço era o valor, o tempo a ferramenta. [...] a era moderna tinha o princípio operativo de se realizar as tarefas mais rapidamente, eliminando assim o tempo improdutivo, ocioso, vazio e, portanto desperdiçado (BAUMAM, 2014, p.143).

Com a transição para a pós-modernidade, o espaço não é escolhido e vivenciado como espaço físico; o espaço das estruturas materialistas foi e está sendo substituído pelo espaço da hiperestrutura do pensamento e do símbolo. “Os espaços físicos não compreendem mais espaços civis e cívicos, mas são individualmente envolvidos em um espaço público de consumo, a transformação do habitante da cidade em consumidor.” (BAUMAM, 2014, p.124).

Com o advento da pós-modernidade, os novos habitantes dos espaços de consumo são estimulados freneticamente às ações, contudo a ação motivada e estimulada nos espaços públicos, nada possui de interação social e de prática de cidadania; as relações são mortas no que diz respeito ao outro. O passatempo é o consumo e este é algo individual e relativo.

O tempo instantâneo e sem substância é também um tempo sem consequências. Instantaneidade significa realização imediata, no ato, mas também exaustão e perda de interesse [...] há apenas momentos prontos e incertos, quem manda são as pessoas que conseguem manter suas ações livres, sem fronteiras, sem normas e assim, imprevisíveis. Há um acesso à instantaneidade, a leveza e a espontaneidade, portanto, há liberdade. (BAUMAM, 2014, p.153).

A pós-modernidade é algo que ainda iremos abordar e comentar ao longo deste capítulo, algo que como já comentado anteriormente, é apresentado como um período nunca antes vivido, um período volátil, líquido, incerto e multicultural; relações sociais incertas e individualizadas; uma cultura fragmentada e dispersa.

1.1. UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL VOLÁTIL.

Nas esferas das ciências sociais, temos como um dos princípios fundamentais a dualidade conceitual de nossa identidade ou seja, compreendemos que a nossa identidade, se divide em duas partes: A Identidade

Pessoal composta por nossas vontades, desejos e projeções psicológicas; e a Identidade Social, composta por nossa cultura, nossas tradições, nossa religiosidade e por toda estrutura comportamental vigente na sociedade em que habitamos.

Tendo como premissa esse conceito sociológico da dualidade de identidade do indivíduo, vamos neste capítulo abordar a identidade social que permeia nossa existência e nossas relações sociais. A Identidade Social moderna não é a mesma Identidade social pós-moderna, “em nossa época líquida, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados.” (BAUMAM, 2005, p.18).

Antes as identidades estavam conectadas e unidas por uma estrutura física que as englobava, como as noções de família, de religião e de cidades. Hoje como Baumam afirma (2005), com a fragmentação da identidade, passamos a compor identidades a partir de comunidades de ideias, pensamentos em representações, porque existem mais de uma ideia a evocar e manter unida a comunidade de representações, em nosso mundo pluriculturalista de diversidade.

Os atuais problemas de identidade se originam dessas mudanças de paradigmas de identidade; os estados nações modernos, as nacionalidades, não inferem mais uma noção forte de identidade ao indivíduo; o local de nascimento em quase nada interfere nas relações sociais e nos comportamentos. “As filiações sociais que são tradicionalmente atribuídas aos indivíduos como definições de identidade: raça, gênero, país, família e classe social, agora estão se tornando menos importantes e diluídas.” (BAUMAM, 2005, p.30).

Como as filiações sólidas de identidade estão se tornando diluídas, de acordo com a própria afirmação de Bauman, podemos deduzir a reflexão sobre a realidade das novas relações sociais: estamos perdendo a capacidade de estabelecer interações que não estão hospedadas nas nuvens digitais do mundo da virtualidade. As novas comunidades virtuais desenvolvem um simulacro de comunidade e de identidade “não podem ser um substituto válido de – sentar-se à mesa, olhar o rosto das pessoas e ter uma conversa real. Tampouco podem essas comunidades virtuais dar substância à identidade pessoal [...]” (BAUMAN, 2005, p.31).

A tentativa de substituir as interações sociais reais trouxe à pós-modernidade uma volaticidade intensa e uma cultura do descarte e de desprezo à condição do outro. Um simples “click” de desfazer amizade no Facebook é o bastante para finalizar uma interação social consolidada há anos. A durabilidade das relações na sociedade pós-moderna não exercem mais um caráter de confiabilidade; “com o mundo se movendo em constante aceleração, você não pode mais confiar na pretensa utilidade dessas estruturas de referência com base na sua suposta durabilidade, para não dizer atemporalidade.” (BAUMAN, 2005, p.33).

Não há, nessas antigas estruturas modernas, conteúdo novo para as identidades novas do admirável mundo novo da pós-modernidade: identidades fragmentadas, o estilo moderno clássico; identidades rígidas e extremamente estáticas, simplesmente, não funcionam mais. Até mesmo as antigas concepções de patriotismo, de ativismo cívico, agora foram substituídas pela força do mercado de consumo e pelas ideologias da indústria cultural. Os grandes eventos cívicos

se transformaram em grandes eventos de esporte, shows e festividades do consumo.

Entre pessoas que vivem de um projeto para outro, pessoas cujos processos de vida são desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração, não há tempo para que descontentamentos difusos se reduzam à busca por um mundo melhor [...] As estruturas são cada vez mais voláteis e fragmentadas, não parecem mais oferecer uma estrutura comum, um lar óbvio a ser compartilhado. (BAUMAM, 2005, p.41).

Levando tudo isso em consideração, as estruturas culturais e as identidades existentes, frutos da modernidade sólida, têm sido esvaziadas de grande parte de seus antigos conteúdos. “Não se acredita mais que a sociedade seja um árbitro das tentativas e erros dos seres humanos [...] A sociedade deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando.” (BAUMAM, 2005, p.58).

Houve um tempo em que a identidade do indivíduo era pautada pelo seu papel produtivo exercido na solidez das instituições modernas, contudo, hoje, em tempos de pós-modernidade, não há um papel social bem definido ou até mesmo uma instituição social sólida capaz de exercer referência e representatividade para a construção da identidade dos indivíduos.

Na pós-modernidade se vivencia uma sociedade cada vez mais privatizada e desregulamentada na vida cotidiana, “a preocupação com o agora não deixa espaço para o eterno e o estável nem tempo para refletir sobre eles [...] a durabilidade da mudança dá um golpe mortal no valor do antigo e da longa duração.” (BAUMAM, 2005, p.79). A força do estado e da sociedade sobre o indivíduo está ligada ao fato de que ele não é mais um ser estável fisicamente, mas é um ser fragmentado e virtualmente conectado.

1.2. UMA IDENTIDADE CULTURAL FRAGMENTADA.

Pois bem, ainda nesta discussão sobre a experiência social volátil e a fragmentação da cultura em tempos de pós-modernidade, falta abordar os conceitos de cultura e de representações culturais simbólicas desta nova época em que vivemos.

Como ponto de partida, tomaremos a premissa de um dos principais fundamentos da sociologia que define a cultura como ato criador do ser humano. Baseado nesse fundamento sociológico, compreendemos que, como afirma Baumam (2013), a cultura manifesta-se acima de tudo como um dispositivo útil, consciente e destinado como uma tecnologia inventada para a criação. A cultura não é um fim em si mesma, mas é fruto de todo o processo de criação e de transformação do ser humano em seu meio de convívio cotidiano.

Os antigos signos da modernidade para a compreensão cultural não cabem mais frente a “pluriculturalidade” das relações entre os indivíduos e as instituições sociais na era na pós-modernidade líquida. Segundo Baumam (2013, p.07): “não se pode mais estabelecer a distinção entre elite cultural e aqueles que estão abaixo dela a partir dos antigos signos: frequentar óperas e concertos, ter entusiasmo as obras expostas nos grandes museus [...]”. Todos somos seres culturais e em consequência dessa premissa, todos somos seres capazes de criar nossas próprias representações de mundo.

A cultura não define, como definia na modernidade, uma mudança de “status quo” nos processos de divisão social das classes e na construção simbólica do status exercido em sociedade. Em tempos de pós-modernidade, a cultura “é modelada para se ajustar à liberdade individual de escolha e à responsabilidade, igualmente individual, por essa escolha.” (BAUMAM, 2013,

p.17). Agora, a cultura é capaz de se concentrar em atender às necessidades individuais, não mais as necessidades e os caminhos pré-determinados pela sociedade dominante elitizada da modernidade.

Com o advento da pós-modernidade, a cultura não se destaca em estabelecer normas e procedimentos sociais, mas em sua nova concepção, “a cultura agora está engajada em fixar tentações e estabelecer estímulos, em atrair e seduzir, mas em orientar para um mercado de consumo e rotatividade.” (BAUMAM, 2013, p.18).

Como afirmávamos anteriormente, o tempo pós-moderno transformou as antigas concepções do espaço e do tempo, e assim, por consequência, também modificou as compreensões acerca da cultura. O tempo realmente passa, e o truque é manter o ritmo dele, “você deve continuar mudando, com tanta frequência quanto possível, o guarda-roupa, a mobília, o papel de parede, a aparência e também os hábitos – em suma, você.” (BAUMAM, 2013, p.27). Daí o consumo exacerbado.

E assim, as mudanças paradigmáticas que a pós-modernidade trouxe a nossa existência, foram se acentuando através dos processos de globalização que o mundo, principalmente após a II guerra mundial, foi apresentando. A globalização modificou de maneira profunda as relações sociais entre os indivíduos, as instituições e o mercado de consumo, com os processos de globalização e a abertura das sociedades e do mercado ao novo pluriculturalismo social.

Para finalizarmos esta primeira abordagem sobre a volaticidade das identidades pós-modernas e a fragmentação da cultura, vamos compreender que a liquidez defendida por Baumam sobre as concepções de cultura e de identidade

encontraram espaço para seu real desenvolvimento e expansão, graças aos processos de globalização vivenciados no final do século XX e no início do século XXI.

Com uma identidade social fragmentada, sem uma referência cultural sólida e em períodos de liquidez e multiculturalismo, o jovem nativo da pós-modernidade passa por um processo de não engajamento social. “O multiculturalismo, como já observamos, é uma forma de adequar o lugar, o papel e as tarefas às novas realidades [...] sem debater escolhas, cada um segue seu próprio curso.” (BAUMAM, 2013, p.55). Vivemos a necessidade da adaptação, graças a fragmentação do todo, mas nunca se altera as bases das relações sociais e os fundamentos epistêmicos da cultura.

1.3. JUVENTUDE INDIVIDUALIZADA: IDENTIDADES EM CRISE DE SENTIDO.

Por que identidades em crise de sentido? Por que a juventude está individualizada? Em nosso dia a dia, principalmente no cotidiano daqueles que trabalham diretamente com a juventude, percebe-se como os jovens estão caminhando e seguindo com suas vidas sem rumo, sem um objetivo claro para conquistar.

Não falo do uso de drogas ilícitas e lícitas, na falta de interesse para com os estudos e o desrespeito às instituições sociais; não falo disso, pois ao meu ver, esses pontos destacados não podem ser compreendidos como causa, mas como consequência de como são vistos e postos em questão na sociedade, “cada vez mais como outro encargo social, os jovens não estão mais incluídos no discurso de um futuro melhor. Em lugar disso, agora são considerados parte de uma

população dispensável.” (BAUMAM, 2013, p.52). Deste modo, todos, mas principalmente a juventude, encontram-se sem rumo além de que muitas vezes, estão marginalizados frente aos caminhos da pós-modernidade.

Mas não podemos radicalizar ao falar da dispensabilidade da juventude, como algo total. Atualmente os jovens são dispensáveis ao cotidiano das questões relevantes da sociedade pós-moderna. De fato, os jovens não são mais vistos como motor do desenvolvimento futuro da sociedade, contudo, ainda possuem relevância social: são serem consumidores.

O que os salva da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suplemento das terras virgens, inexploradas e prontas para cultivo, sem o qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível. Pensar a Juventude na pós-modernidade é logo prestar atenção a ela como um novo mercado consumidor. (BAUMAM, 2013, p.52).

Com a concepção de juventude em um “status quo” de mercado consumidor, fazemos os jovens pós-modernos vivenciarem uma crise de referência para com as instituições públicas, pois, aqueles que deveriam exercer o papel social de referência e orientação da juventude, em foco de uma política de desenvolvimento do bem estar social, servem de máquina ideológica à economia de mercado, individualizando e fragmentando a identidade juvenil.

Assim sendo, “a desigualdade de oportunidades educacionais e culturais é uma questão que as políticas de Estado parecem estar se afastando do seu enfrentamento” (BAUMAM, 2013, p.74). Neste paradigma pós-moderno, o atual modelo de estado sobre o crescimento é medido pelo aumento de produção dos bens de consumo, e não pelo bem estar social: lazer, saúde, educação e cultura.

Mas, como diz a letra da música, “o jovem não é levado a sério [...]” As instituições sociais, que deveriam possuir como fundamento uma política de aproximação aos interesses dos jovens que entram para as estruturas sociais, permitem que a juventude entre em uma espécie de estado de diáspora em busca da terra prometida de seu projetos, planos e identidades.

“Hoje homens e mulheres estão à deriva , sem nenhuma âncora, e não existe autoridade, ainda que castradora, que lhes dê um senso de direção.” (BAUMAM, 2013, p.102). Como consequência, identidades em crise de sentido e jovens individualizados e extremamente fragmentados para com o todo da sociedade.

Nessa condição líquida pós-moderna, a juventude encontra além de uma crise de sentido e fragmentação da sua identidade, uma fragmentação da sua compreensão de mundo, de vida e do seu próprio projeto de futuro. “Os jovens que agora entram no mercado de trabalho foram preparados e adestrados para acreditar que sua tarefa de vida é deixar para trás as histórias de seus país e de sua cultura.” (BAUMAM, 2013, p.45).

Não se reafirma nos veios da sociedade pós-moderna o passado de identidade que sua cultura traz. A juventude que no seu papel social mais fundamental deveria dar continuidade à caminhada de sua cultura e da sua identidade familiar, passa em seu processo de individualização querer reconstruir um ponto de partida novo, para uma nova história, uma nova identidade pessoal e social. Contudo, não encontra referência para dar prosseguimento a nova jornada de vida: “Nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente; o mundo da degradação dos valores, da desvalorização dos

méritos, das portas fechadas, da volatilidade dos empregos [...]” (BAUMAM, 2013, p.45).

A estrutura de vida em que a juventude de hoje se desenvolveu permitiu uma identidade inquieta e em constante mudança, uma dimensão fragmentada para com o todo em busca de um sentido e de uma referência.

Em vez de organizar conhecimento segundo linhas ordenadas, a sociedade líquida da informação oferece cascatas de signos descontextualizados, conectados entre si de forma mais ou menos aleatória. Dito de outra maneira: quando quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior. (BAUMAM. 2013. p.35).

1.4. OS JOVENS QUE BUSCAM AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO.

De fato, ao nos propormos apresentar uma perspectiva antropológica sobre o perfil do jovem pós-moderno, que ingressa nas instituições públicas e privadas do ensino médio regular, não apresentamos um debate universal, nem tampouco absoluto com relação às perspectivas abordadas.

Primeiramente, concebemos a ideia de que não existe uma juventude, mas “juventudes variadas” e cada uma com seus próprios olhares sobre a cultura. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p.110) “podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que os sentidos que atribuem a esta fase da vida ganham contornos em contextos históricos, sociais e culturais distintos.”

Em segundo lugar, do mesmo modo que abordamos a multiculturalidade em relação à juventude, também fazemos com relação ao currículo, ou seja, não existe um único modelo de ensino, mas diversas abordagens, como também não

existe uma única perspectiva de ensino médio, mas políticas pedagógicas que a partir das diretrizes elencadas, estipulam modelos de ensino médio a serem seguidos.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada da juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. (DAYRELL, CARRANO, 2014, p.111).

Toda ideia de juventude, como afirma Dayrell, é uma construção histórica e ao mesmo tempo social, a qual é uma construção cultural que remete a um passado, a uma tradição. Toda construção de identidade também é social, pois, remete à figura do outro, às socializações que toda construção cultural transita, ou seja, Eu sou, possuo minha identidade, porque o outro é, e também possui identidade, assim, mediante aos processos de socialização se dá a identidade de cada um dele.

O que seria, então, a juventude que tanto falamos e tentamos interpretar em nossos diálogos? “Na realidade não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sócio cultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de serem jovens.” (KRAWCZYK, 2014. p.112).

É nesse sentido que podemos definir as Juventudes: existe uma diversidade no perfil dos jovens, existe uma pluralidade de comportamentos e de representações culturais. O jovem que chega às instituições de ensino, chega com uma história e uma socialização bem específica e bem heterogênea; chega a escola com suas próprias mediações simbólicas e manifestações culturais.

“Hoje estamos em meio à chamada terceira revolução industrial, provocada pelo papel central que a microeletrônica e a tecnologia da informação assumiram nos modelos de produção e no modo como as pessoas se relacionam.” (KRAWCZYK, 2014, p.80).

Nesse contexto do ápice da tecnologia da informação, e do uso da microeletrônica nos diversos “*gadgets*” de uso cotidiano como: smartphones, ipodes, smartvs e outros, o jovem antenado encontra-se prolongado de si em seus aparelhos. Com o atual nível de conectividade em rede, o jovem pós-moderno não apenas existe em si mesmo, mas coexiste na multiculturalidade e no prolongamento de sua consciência.

“Vivemos um período de transformações aceleradas, que trazem novas expressões das relações de poder, mudanças na maneira de produzir nas relações de sociabilidade e na vida cotidiana.” (KRAWCZYK, 2014. p.80). A vida acelerada e frenética do cotidiano, e como já dito anteriormente, juntamente com o pensamento acelerado e a transformação do nosso estado de consciência para um estado de instantaneidade e imediatismo, fizeram das relações sociais algo facilmente descartável.

Os jovens que procuram as instituições de ensino médio regular, independente da cultura juvenil em que estão inseridos, buscam nas escolas um espaço que muitas vezes, ultrapassa as esferas de aprendizagem. “O sentido da escola para os novos estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com um espaço de estímulos e referência.” (KRAWCZYK, 2014. p.88).

Os jovens com sua consciência prolongada na rede, não visam buscar apreender o conhecimento puro, pois em sua vida cotidiana com o acesso às

redes de busca do google e de compartilhamento de vídeos do youtube, obtiveram, através destes mecanismos, o conhecimento e toda informação necessária. O que lhes faltam, segundo a pesquisadora Krawczyk, são os sentidos das informações apreendidas, cabendo aos espaços institucionais das escolas, serem referência e estímulo para desenvolver as competências necessárias ao uso das informações disponíveis.

Para muitos jovens, as instituições de ensino médio regular estão distantes das reais necessidades apresentadas por eles. Os jovens pós-modernos que chegam a essas instituições, “necessitam garantias de acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida.” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p.105).

Em uma sociedade de intensas modificações, em que os espaços de convívio e o civismo foram modificados pela lógica da economia de mercado e do capital, o ambiente escolar foi se transformando para uma necessidade de convívio e acesso a cultura. Na escola, o jovem desenvolve uma interação com os outros jovens de contextos históricos e sociais similares, assim, “os grupos culturais assumem relevância no contexto das culturas juvenis, constituindo meio privilegiado para que os jovens se introduzam na esfera pública.” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p.116).

Em suma, podemos observar que os jovens pós-modernos que ingressam nas instituições de ensino médio regular, buscam muito mais que conhecimentos formais, trazendo consigo uma nova possibilidade de identidades heterogêneas onde recriam possibilidades de entrada no meio cultural e no meio social, de forma não mais passiva, mas como criadores ativos da sua própria existência.

1.5. A ESCOLA COMO ESPELHO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS PÓS-MODERNAS.

No desenrolar da nossa reflexão sobre a pós-modernidade, sobre a juventude e todo o mal estar social instaurado, falta-nos olhar uma das instituições responsáveis pelo desenvolvimento do capital cultural; falta-nos compreender a crise pós-moderna de dentro dos muros da escola.

Sabemos que em suas estruturas políticas e pedagógicas, o ambiente escolar se transformou ao longo das épocas. Tais transformações se deram através das inúmeras políticas públicas de educação, tanto em âmbito municipal, quanto nos âmbitos estaduais e federal, mas, hoje, nos encontramos perdidos, falta-nos uma identidade para a qual podemos nos conduzir.

Observando e analisando o dia a dia escolar, percebemos claramente como hoje, o atual sistema de ensino médio não cabe no contexto antropológico juvenil pós-moderno. Como, bem afirma a pesquisadora Nora Krawczyk (2014) “Fala-se da falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão escolar, da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara.”

É bem claro que as estruturas escolares de ensino médio, principalmente o ensino médio público, cumpre bem o seu papel de espelho das estruturas sociais pós-modernas. A instituição escolar deveria cumprir o seu papel social de formadora de conceitos, ideias, críticas e reflexões, contudo, está tão perdida quanto a sociedade na qual ela está inserida.

A escola perdeu seu papel de transmissão do conhecimento e acúmulo do saber para se transformar em algo, na qual, o aluno que escolhe o que é “legal” e não há mais uma norma a ser exigida. Novamente à esfera privada e íntima que rege as relações. (SALVADOR, 2012, p.50).

Em linhas gerais, podemos compreender mal estar social pós-moderno dentro dos muros da escola, como uma consequência direta de tudo aquilo que se vivencia em sociedade. O aluno pós-moderno, em sua fragmentação de identidade, busca na escola o guia que ela, por conta da sua crise, não pode ser.

Também podemos traduzir o mal estar social instaurado nas estruturas escolares de ensino médio, como um produto sócio-histórico, associado a diversas circunstâncias políticas, culturais, econômicas e pedagógicas. “Os alunos ligam cada vez menos para a escola, nada lhes interessa, cada vez respeitam menos os professores. Só querem saber do diploma para conseguir trabalho” (KRAWCZYK, 2014, p.85).

Há no ambiente pós-moderno uma submissão do indivíduo à sociedade, uma espécie de aceite incondicional da perda de identidade para o estado de massificação de tudo aquilo que pretendia ser sinal de individualidade, desta forma, a escola não foge da lógica, apenas reafirma os seus valores.

A partir dessa contextualização socioantropológica concebida neste primeiro capítulo, obtivemos consciência de onde estamos, como os nossos jovens se encontram, e principalmente, como o “status quo” da sociedade e da juventude infere uma influência direta às estruturas escolares e ao capital cultural. Cabe agora, darmos continuidade a essa análise, observando, no segundo capítulo, as estruturas curriculares encaminhadas pelos órgãos públicos de referência, e os fundamentos curriculares discutidos nos diversos âmbitos acadêmicos e escolares.

CAPÍTULO 2.

A JUVENTUDE, A ESCOLA E O CURRÍCULO.

A Juventude, a Escola, e o Currículo. Este é o tripé sobre o qual refletiremos no segundo capítulo deste trabalho sobre as estruturas curriculares das ciências humanas para o Ensino Médio, que nos traz em uma reflexão fundamental ao se pensar a escola. Sem o Currículo, sem a Juventude e sem uma articulação bem engrenada e objetiva desses fatores, não se faz escola, ou até mesmo não se faz a relação ensino-aprendizagem.

Nos últimos anos, vêm aumentando os debates, as pesquisas e as indagações sobre o currículo escolar e sobre quais papéis as escolas, os professores e o Estado possuem frente aos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos. Vejamos, como afirma Arroyo (2008, p.18): “Os currículos, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e dos espaços, das relações entre educandos e educadores.”. Nesta perspectiva, vemos uma base para iniciarmos a nossa compreensão de quão importante um currículo escolar é para o educando e, principalmente, para um projeto em curto, médio e longo prazos de educação e de governo.

O planejamento curricular não está dissociado de um projeto orgânico de nação e de identidade, pois as perspectivas norteadoras presentes em um currículo oficial de Estado, dizem muito sobre como determinado Estado enxerga sua população em um futuro próximo. “A Hipótese que pode nos guiar para o debate é que o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos.” (ARROYO, 2008, p.21).

O ordenamento curricular, muitas vezes, dependendo do modo como é construído e dialogado com a população, com os educadores e com os educandos, “termina reproduzindo e legitimando a visão que temos dos educandos, das categorias em que são classificados.” (ARROYO, 2008, p.22). Ou seja, dependendo da visão curricular que temos, teremos uma visão de aluno e de sociedade, como também teremos uma compreensão de futuro.

O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens, ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. [...] Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos. (ARROYO, 2008, p.23).

Os nossos alunos chegam às instituições escolares, como já dito no primeiro capítulo, com suas próprias identidades, com sua raça, sua etnia, seu gênero e seu território. O aluno não chega à instituição escolar de forma neutra, bem como a escola não recebe o aluno de forma neutra, e neste mesmo caminho a ser percorrido, as disposições curriculares não são construídas e apresentadas aos alunos de forma neutra.

Infelizmente, em uma visão reducionista, a relação Juventude, Escola e Currículo se encontra dissolvida nas relações do mercado e em suas demandas produtivas. As referências necessárias para bem construirmos a relação anteriormente descrita estão contaminadas por um projeto de mercado e de produção, não a um projeto de país e de governo. As exigências do mundo do trabalho são, única e exclusivamente, dominantes na construção da identidade escolar e curricular no ambiente educacional pós-moderno.

Assim, neste segundo capítulo, procuramos abordar as bases reflexivas da construção de um currículo que não seja fim em si mesmo,, mas um currículo que nos auxilie no projeto de nação que tanto queremos e necessitamos. “Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico e plural.” (ARROYO, 2008, p.27).

2.1. A JUVENTUDE E AS ESTRUTURAS CURRICULARES.

A juventude ao se deparar com as estruturas curriculares, reage ao serem pensadas à margem da sociedade e do conhecimento. Os jovens que frequentam

as instituições escolares, principalmente as instituições públicas de educação, reconhecem que são excluídos e, assim, que são formados por um determinado capital cultural não apropriado pela sua classe e pelo seu grupo.

A juventude chega à escola com sua identidade, contudo é cobrada e orientada a uma outra identidade. É um eterno processo de desconstrução e exclusão do mundo apreendido pelo jovem; a escola, com suas estruturas curriculares, “se vê como percurso-passagem de margens. As passagens de margens de lá na sociedade ou na escola estão condicionadas.” (ARROYO, 2014, p.176) Só passarão aqueles que se esforçarem em apropriar um estranho capital cultural nunca antes visto ou vivenciado.

O Ensino Médio opera nesta lógica seletiva. O currículo com toda sua estrutura fomenta, muitas vezes, dependendo da visão que se possui da juventude e do aluno, uma empreitada civilizatória e messiânica: “A escola e as teorias pedagógicas e curriculares carregam como identidade oferecer percursos, para trazer os marginalizados para a margem da cultura, da racionalidade, e da civilização.” (ARROYO, 2014, p.176).

Nesta perspectiva, encontramos a problemática do jovem que possui um capital cultural diverso daquele apresentado, cobrado e avalizado na escola. A subalternação de identidades e saberes não somente afronta o jovem enquanto ser dotado de conhecimento e de cultura, como também afronta sua própria existência, praticando dentro das esferas de poder, uma violência simbólica que revolta aquele que acaba de chegar à instituição.

Existe nas escolas, principalmente nas escolas de ensino público, uma reclamação generalizada sobre os alunos que estão chegando: não gostam de estudar, são desmotivados para as aulas, não possuem disciplina e nem educação e respeito ao docente e ao colega de classe, não usam roupas adequadas e os materiais escolares são poucos ou quase inexistentes. Como Arroyo questiona: essas reclamações não fazem parte da visão de que se tem do povo, do pobre e de seus filhos?

Mas, neste panorama tão marginal e classificatório, não podemos ignorar as identidades que chegam às escolas junto com os alunos em cada dia da escola. Os jovens mesmo não pertencendo ao capital cultural apresentado,

possuem seu próprio capital de cultura. Cabe, assim, ao currículo, o papel de oásis de tolerância, diálogo e compreensão do diferente e do marginalizado. Os jovens querem um espaço para serem o que são. “A renovação curricular se enriquece, se for dada a devida centralidade ao direito humano, ao trabalho e aos saberes e significados acumulados pelas culturas existentes.” (ARROYO, 2008, p.29).

A Juventude quer visibilidade e um espaço para que sua narrativa simbólica seja expressa de maneira livre e coerente. Não falo de uma liberdade descontrolada e desprovida de organização, mas liberdade no sentido do jovem se auto-organizar, se descobrir e de se formar para um futuro que ele próprio irá construir. A Juventude expressa, com a mediação das linguagens culturais, quem realmente os jovens são. As artes em suas diversas formas de expressão servem de mediação para que a articulação da juventude realmente possa acontecer.

Os jovens se agregam para trocar ideias, ouvir som, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública [...] a juventude enxerga o mundo da cultura como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, cria novas formas de mobilizar os recursos culturais da humanidade para além da lógica estreita do mercado. (DAYRELL, 2014, p.115).

Assim, o currículo escolar deveria ser um espaço de relevância da construção dos inúmeros contextos juvenis presentes na pós-modernidade. O Currículo deveria servir para fomentar os grupos culturais a se expressarem simbolicamente e construir sua identidade, juntamente com o capital cultural necessário para o projeto de nação planejado pelas esferas governamentais.

O jovem não pode ser enquadrado em um capital cultural estranho e sem sentido presente no currículo escolar, como também não pode expressar suas narrativas de identidade sem a devida organização. É fundamental, portanto, um currículo plural e diversificado, em que se respeite tanto o protagonismo do aluno, quanto a necessidade da aprendizagem dos conhecimentos culturais da humanidade.

2.2. O CURRÍCULO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

A Escola frente às estruturas curriculares, muitas vezes está perdida e sem um rumo planejado para o entendimento de onde se quer chegar e como se quer chegar. A escola é, por excelência, ou deveria ser, o lugar onde o currículo se faz de maneira concreta e coerente; contudo, muitas vezes a instituição escolar não gere o currículo em âmbito local, ou seja, a própria escola perde a coerência com sua realidade sócio-histórica.

Bem sabemos que a tão sonhada autonomia escolar está atada frente às inúmeras disposições e encaminhamentos dos diversos órgãos federais, estaduais e municipais de Educação. As instituições escolares, mesmo compreendendo as necessidades de um currículo padronizado e planejado, não correspondem muitas vezes, aos anseios dos jovens que ingressam a nessas instituições.

“O pensamento pedagógico tem-se voltado mais para repensar os conteúdos aguardados nessas formas curriculares do que para repensar as formas em que são organizados e gradeados.” (ARROYO, 2014, p.196). Gerir o currículo em um espaço escolar diverso e plural é um grande desafio para os gestores educacionais da pós-modernidade. A Escola se vê confusa sobre o que fazer com o currículo e como fazer, para provocar verdadeiras mudanças nos contextos sociais e pedagógicos dos alunos que ali estudam.

As Diretrizes Curriculares trazem análises avançadas sobre os conteúdos a serem trabalhados, porém a forma escolar-curricular tradicional continua intocada, não questionada, reafirmada no núcleo comum obrigatório recortado em disciplinas. O núcleo reafirmado como a espinha dorsal conformante dos currículos, dos conhecimentos legítimos a serem ensinados e aprendidos. Tal núcleo assume contorno de uma forma fragmentada, hierarquizada em níveis, recortes, disciplinas, sequenciações, somatórios disciplinados de conteúdos. (ARROYO, 2014, p.197).

É uma espécie de dicotomia entre o currículo encaminhado pelos órgãos competentes e o tradicionalismo exercido em sala de aula pelo professor. Renovar as disposições curriculares é também um processo de atualização da

gestão curricular pela direção da escola e pelo professor em sala de aula, que precisa diariamente realizar uma boa gestão da sala de aula.

Anteriormente, refletimos sobre o que o jovem busca e quer nas instituições escolares. Refletimos sobre o espaço escolar e como a escola acaba sendo reflexo do mal estar social oriundo da pós-modernidade. “A condição Juvenil se caracteriza com um tempo e uma mentalidade inovadora [...] consequentemente tem a dificuldade de se acomodar às estruturas rígidas e aos conteúdos gradeados.” (ARROYO, 2014, p.200). Precisamos urgentemente compreender que o modo como a escola gere o currículo perdeu seu sentido para ambos os lados.

Hoje no atual modelo de Ensino Médio, apresentamos aos alunos um encadeamento disciplinar de 12 disciplinas obrigatórias em quatro áreas do conhecimento. No entanto, será que existe integração entre o que se ensina com as diversas necessidades da pós-modernidade? “A construção de significados para a experiência escolar também deveria conter a dimensão do projeto de vida futura.” (CORROCHANO, 2014, p.222). O jovem que finaliza o Ensino Médio consegue se desenvolver no mundo do trabalho ou na continuação dos seus estudos de maneira satisfatória?

“A integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura deve constituir a base da proposta e do desenvolvimento curricular.” (CORROCHANO, 2014, p.207). As instituições escolares precisam ser o espaço onde os jovens encontram a orientação e a organização necessária para conseguir construir de maneira sadia a sua identidade e as suas projeções. A Juventude e a Escola precisam se entender para que o currículo proposto e encaminhado seja consonante com as necessidades apresentadas.

Assim, deste modo, vejo o currículo escolar dividido em quatro enfoques fundamentais: A Juventude e o Trabalho; A Juventude e as Tecnologias; A Juventude e as experiências culturais e artísticas; A Juventude e a Alfabetização científica. Contudo, com o atual encadeamento curricular e o modo como é gerido o currículo na escola, encadear os quatro enfoques na realidade do aluno é algo penoso, que detém tempo e um bom planejamento.

Ao terminar o Ensino Médio, os jovens parecem sentir falta de uma espécie de mapa de orientação. As respostas não estão apenas na inserção no mundo do trabalho e muitos jovens nem querem apenas isso. Um curso Técnico? O Ensino Superior? Um trabalho decente? Em que área? Em quais condições? A escola poderia dotar seus alunos de conhecimentos e atitudes que os fizessem mais seguros para construir respostas para essas questões. (CORROCHANO, 2014, p.222)

A partir do tema deste subtítulo: O Currículo e a Instituição Escolar, atentamo-nos a refletir como a escola, frente ao currículo e à pós-modernidade, consegue gerir o currículo para as necessidades e a pluralidade de identidades encontradas na juventude do Século XXI. Assim, a partir deste ponto, vamos refletir os principais fundamentos do currículo escolar e como estão alinhados à realidade dos jovens pós-modernos que ingressam em nossas instituições escolares.

2.3. O CURRÍCULO ESCOLAR COMO FUNDAMENTO DE CULTURA E DE DIVERSIDADE.

Para iniciarmos nossa reflexão sobre os fundamentos culturais e simbólicos das estruturas curriculares e, por consequência, sua diversidade, precisamos compreender a base teórica que tange as artes, a cultura e toda expressão simbólica da identidade juvenil. “A cultura é um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construído que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade.” (VIANA, 2014, p.251).

Todo jovem que ingressa no universo das instituições escolares, bem como toda estrutura da escola e do currículo, é constituído por uma identidade simbólica que expressa a identidade cultural da sociedade na qual está inserida. “Nessa visão, não existe uma cultura única, universal, hegemônica. Ao contrário, pensamos na perspectiva das culturas, no plural, com a diversidade de experiências vividas por cada grupo.” (VIANA, 2014, p.251). Assim, no ambiente

escolar e da juventude, deparamo-nos com uma gama de possibilidades e de representações.

Quem nunca reparou no modo como os jovens se comportam nos portões das escolas e nos horários de intervalo? Neste pequeno espaço de tempo onde conseguem conviver parcialmente livres de toda estruturação simbólica da escola e do currículo escolar, os jovens expressam quem realmente eles são e o que realmente eles querem. “Deixam uma mensagem enigmática, constroem e representam suas experiências, identidades e culturas próprias, é onde ficam expostas a diversidade de estilos e de símbolos.” (VIANA, 2014, p.250).

Nesta dimensão das representações simbólicas, realizadas pela juventude no espaço escolar de forma informal, nos portões de entrada e nos pátios, abre-se a possibilidade da reflexão sobre o currículo como fundamento de cultura. Enfim, a escola pode compreender a cultura curricular somente em sala de aula? Somente os livros didáticos e paradidáticos possuem legitimidade para discutir a cultura e suas representações?

Se as respostas para essas indagações forem negativas, porque as instituições escolares ainda não se apropriaram dos espaços informais da escola e da sociedade para exercer a aprendizagem? “Os estudantes do ensino médio, na maioria jovens, são portadores de experiências, sensibilidades e saberes que, muitas vezes, não cabem nos cânones culturais e nas propostas curriculares escolares.” (VIANA, 2014, p.258). Ficam assim à procura de um espaço onde possam socializar, expressar suas identidades simbólicas de interpretações da realidade vivenciada.

Nesse contexto, onde estão localizados a escola e o currículo na vida dos jovens de ensino médio? A juventude sem um norte e uma orientação para poder construir de forma digna e coerente sua própria identidade, vai à escola para ver, se ali, encontra um espaço no qual pode ser e aprender a ser o que é. “Para isso, é necessária a mediação escolar com vistas a aprofundar, consolidar e potencializar ainda mais essas referências.” (VIANA, 2014, p.258).

Agora, nesta etapa da nossa reflexão, vamos adentrar como as estruturas curriculares são e podem ser na perspectiva de fomento da cultura e da diversidade. A primeira indagação que precisa ser feita é a de refletir como o

currículo está sendo compreendido dentro das instituições escolares? “Às estruturas curriculares associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e em um dado momento” (MOREIRA, CANDAU, 2008, p.17)

O currículo escolar, como dito anteriormente, está diretamente direcionado à concepção curricular que se tem, como, também, à perspectiva de escola que os professores e o corpo gestor possuem. Diversos fatores determinam o currículo dentro da escola; a perspectiva cultural a ser ensinada e cobrada dentro dos muros escolares varia diretamente aos projetos de governo e aos projetos pedagógicos do corpo gestor. Assim, currículo dentro da instituição escolar vem a ser entendido como: os conteúdos a serem ensinados; as experiências de aprendizagem; os planos pedagógicos; os objetivos a serem alcançados; a avaliação.

“Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (MOREIRA, CANDAU, 2008, p.17) e é por intermédio das estruturas curriculares que os inúmeros projetos se realizam nas escolas. O currículo escolar é, em um determinado modo, o dorso do funcionamento escolar e de todo o processo de aprendizagem do aluno.

Portanto, o currículo como fundamento de cultura e de diversidade, deve propiciar uma educação de qualidade, possibilitando aos estudantes irem além do seu mundo cotidiano, assumindo e ampliando e também transformando seu contexto cultural e suas representações simbólicas.

O potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-la a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Sugere conhecimento e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são. (MOREIRA, CANDAU, 2008, p.17)

Em suplemento daquilo que foi dito, cabe agora refletirmos sobre o currículo em sua perspectiva de fomento da diversidade. “Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças.” (GOMES, 2008, p.17). Desse modo, não podemos dissociar a compreensão da diversidade com a compreensão da cultura e das representações.

Compreender os fatores históricos e sociais para a compreensão curricular da cultura também nos possibilita compreender a pluralidade cultural presente em toda a sociedade, tal como o multiculturalismo social e a pluralidade das identidades individuais e dos grupos sociais. “As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.” (GOMES, 2008, p.17).

O Currículo e as práticas pedagógicas que correspondem às mudanças da pós-modernidade, incorporam em si, uma visão educativa próxima à diversidade humana, cultural e social. “A diversidade se faz presente na produção das práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem.” (GOMES, 2008, p.18). Assim, vemos o conhecimento e toda sua produção, transpassados por toda diversidade em todos os processos de ensino e aprendizagem.

Não falamos apenas de incluir a diversidade nas concepções curriculares, nem de inserir em suas estruturas conteúdos e habilidades marcadas pela marginalização do capital cultural dominante. É preciso ter consciência do todo das estruturas curriculares e assim, compreender a diversidade nos processos de fragmentação, seleção e estruturação daquilo que irá ser ensinado e vivenciado nas escolas.

“Há uma nova sensibilidade para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto.” (GOMES, 2008, p.27). Desse modo, um currículo diverso e multicultural é um currículo rico em possibilidades de manifestações das diversas identidades juvenis e dos diversos grupos presentes na nossa cultura e na nossa sociedade.

2.4. O CURRÍCULO ESCOLAR E A SUA ANCORAGEM SOCIAL.

O seres humanos vão à escola diariamente com vários objetivos e projeções. Mas será que a escola cumpre o seu papel de responder as demandas dos jovens que nelas ingressam? Qual o papel social da escola e do currículo frente às novas demandas da pós-modernidade?

“Mas a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (LIMA, 2008, p.17) Nesta etapa da nossa reflexão compreenderemos como o currículo escolar e as instituições escolares estão se adaptando às novas demandas da sociedade, para assim possibilitar uma melhor ancoragem dos conhecimentos e das experiências vivenciadas à realidade dos alunos.

Um dos principais fundamentos curriculares no que diz respeito à ancoragem social do aluno, ou seja, no que diz respeito a uma relação direta do que se ensina e se aprende, com aquilo que se busca e se espera em sociedade, são os processos de humanização e de socialização dos alunos para seu pleno desenvolvimento. Desse modo, primeiramente, precisamos compreender o que seria humanizar:

Na antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo o ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários às práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. (LIMA, 2008, p.17)

Humanizar é, em linhas gerais, desenvolver culturalmente a espécie para que as dimensões culturais perpetuem para o futuro do seu desenvolvimento. Com tal característica, “Um currículo verdadeiramente democrático deve visar à humanização de todos, e ser desenhado a partir do que não está acessível às

peçoas.” (LIMA, 2008, p.18). Mas não podemos nos acomodar nos desenvolvimentos culturais e científicos que já estão disponíveis na sociedade; nem podemos nos acomodar a toda construção cultural historicamente constituída.

As instituições escolares, bem como as estruturas curriculares propostas, devem sobretudo, “introduzir sempre novos conhecimentos, não se limitar às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano.” (LIMA, 2008, p.20). O currículo e a escola precisam ser um administrador do conhecimento passado já construído anteriormente com aquilo que ainda precisa ser desenvolvido socialmente.

Sendo assim, vamos agora compreender um outro aspecto relevante no que diz respeito à ancoragem social do currículo para a realidade da sociedade e do jovem que ingressa ou egressa nas instituições escolares. Estamos falando do mundo do trabalho e de todas suas estruturas de organização: “O mundo do trabalho, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens.” (CORROCHANO, 2014, p.206).

Em nossas análises e reflexões sobre a ancoragem social do currículo, percebemos que integrar o mundo do trabalho às disposições curriculares das instituições escolares, acaba sendo uma das formas mais concretas de ancoragem social do currículo frente aos novos desafios da Juventude e da pós-modernidade. Mas, é necessário frisar que preparar para o mundo do trabalho, como está sendo dito neste capítulo, não pretende reafirmar o tecnicismo sem sentido que por muito tempo foi praticado nos encaminhamentos curriculares brasileiros.

A integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura deve constituir a base da proposta de desenvolvimento curricular. Assim, se a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é, também, preparação para o trabalho. Os sentidos dessa finalidade, ao lado das maneiras para realizá-las, permanecem como perguntas importantes. (CORROCHANO, 2014, p.208).

Quando indagamos e refletimos sobre o mundo do trabalho, não estamos sendo míopes com relação às inúmeras disposições de trabalho, e ao seu real significado. “Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o trabalho é concebido em sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como base do processo de construção da sua existência.” (CORROCHANO, 2014, p.208). Assim, quando falamos do mundo do trabalho, estamos ultrapassando as ideias capitalistas de capital e trabalho remunerado.

Em virtude do que foi mencionado e refletido anteriormente, constatamos o quanto a ancoragem social das disposições curriculares é de grande importância para o real desenvolvimento integral do jovem que está cursando o ensino médio, principalmente o ensino público, já que “para uns, em geral, pertencentes às camadas mais elevadas, o tempo da juventude e do ensino médio pode ser apenas um tempo de formação [...] para outros, pode ser um tempo para conciliar a vida de estudante com a vida de trabalhador.” (CORROCHANO, 2014, p.214).

2.5. O CURRÍCULO ESCOLAR COMO AVALIAÇÃO.

Estamos finalizando este capítulo em que procuramos refletir sobre os fundamentos curriculares e sua relação com as instituições escolares e com a identidade multicultural da juventude pós-moderna. Agora, chegamos a um dos pontos que mais possuem indagações a serem respondidas. Neste último subtítulo iremos refletir sobre as disposições de avaliação como um pressuposto curricular essencial para o real desenvolvimento dos parâmetros educacionais.

Até que ponto as instituições escolares, os professores e o corpo gestor da escola, avalia de forma coerente e coesa com a realidade do jovem que está no ensino médio? Até que ponto as avaliações internas e externas dos diversos órgãos educacionais avaliam o aluno da maneira como deveria ser avaliado? Nós professores e gestores das instituições educacionais, como já debatido anteriormente, possuímos uma pluralidade de concepções acerca do mundo e da realidade vivenciada; não definimos uma única possibilidade de existência, nem mesmo para nossa própria identidade.

Contudo, ao depararmos com os jovens em sala de aula, ou até mesmo nos pátios e nos portões das nossas escolas, avaliamos e classificamos suas atitudes, concepções e conhecimentos, de maneira a classificar em qual grau esse determinado indivíduo se encontra, dentro do gabarito moralizante determinado por nós e pela sociedade detentora do capital cultural. “Esse certo modo de ver o mundo, que está imbricado na ação do professor, traz para nossas ações reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção.” (FERNANDES, FREITAS, 2008, p.19).

As políticas de avaliação e seus diversos âmbitos: avaliação dos alunos, avaliação dos professores, avaliação dos estabelecimentos escolares e a avaliação curricular, são desenvolvidas nos espaços escolares, a partir de pontos de vista distintos e ao mesmo tempo ideológicos, são desenvolvidas em contextos padronizados e pré estabelecidos pelo capital cultural vigente.

Como afirmam os pesquisadores portugueses Albano Estrela e António Novoa (2012): as práticas de avaliação são classificadas em sua perspectiva política segundo determinados critérios de avaliação e do objetivo do avaliador. Segundo tal classificação as bases avaliativas podem ser de cunho **Burocrático** (realizado por autoridades administrativas e agências governamentais); de cunho **Autocrático** (realizado por especialistas e a comunidade científico-técnica, universidades e centros de estudo); e de cunho **Democrático** (realizado pela comunidade escolar e sua pluralidade de valores e objetivos).

Assim, toda perspectiva avaliativa dentro dos espaços escolares não está longe de ser classificada dentre as principais bases políticas apresentadas. Neste contexto, a avaliação escolar “apenas será educacional na medida em que se relacione com a prática educativa conduzida dentro da intenção educativa e contribuindo para o empreendimento educativo” (ESTRELA, NOVOA. 2013. p.36). Pela concepção apresentada pelos autores, podemos refletir que a verdadeira investigação deve ser realizada e orientada pelas compreensões filosóficas, sociológicas, psicológicas e políticas da educação que se pratica no ambiente escolar.

Assim, as perspectivas avaliativas são distintas das concepções de medição, avaliar, não é medir. O ato de “**medir**” é distinto do ato de “**avaliar**”

conforme explicitam Fernandes e Freitas (2008): avaliar é um processo que tem por objetivo realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos. A avaliação é uma atividade que orienta para o futuro, ou seja, a avaliação orienta para as necessidades de aprendizagem futura do aluno e auxilia na reflexão da dimensão ensino-aprendizado.

Contudo, no ato de medir, não possuímos nenhuma relação com a orientação ou com projeções futuras, ou seja, no ato de medir apenas observamos de acordo com um padrão pré estabelecido (burocrático, técnico, democrático). Assim, medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Geralmente as medições dentro das instituições escolares são realizadas por órgãos externos públicos e/ou privados.

Deste modo, reafirmo que medir não é avaliar, mesmo quando o ato de medir faz parte dos processos de ensino-aprendizagem. Com a diferenciação conceitual explicitada, conseguimos reafirmar de fato como os processos de medir e avaliar são consideradas atividades políticas e devem estar presentes do projeto político pedagógico da instituição escolar. “Uma atividade política porque produz informação em cuja a base se distribuem recursos e se legitima quem recebe o quê.” (ESTRELA, NOVOA. 2013. p.45)

Os processos avaliativos podem através da sua dimensão política, e em um contexto escolar de pluralidade ou dominação do capital cultural, desenvolver conflitos ou reduzi-los; distribuir o poder ou centraliza-los. Assim, não devemos compreender os processos avaliativos como mera questão disciplinar ou até mesmo uma possibilidade de amedrontamento dentro da sala de aula.

O modo como avaliamos está, assim, diretamente relacionado com o modo como compreendemos o mundo. “A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento que a função escolar deve ter na sociedade.” (FERNANDES, FREITAS, 2008, p.21).

A escola, portanto, não deve ser compreendida como apenas um lugar de aprendizagem de conteúdos pré determinados e desconexos com a realidade vivenciada. A escola deve ser vista pela juventude e pela sociedade, como um

espaço de relação, onde se ensina a relacionar o mundo natural, com o mundo social culturalmente construído.

“Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e da auto-direção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social.” (FERNANDES, FREITAS, 2008, p.23). Devemos, enquanto agentes promotores das estruturas curriculares, promover os princípios de coerência nas avaliações que realizamos dentro das escolas.

O próprio capital cultural, presente nas estruturas curriculares propostas, também classifica a juventude, segundo um gabarito cultural das classes dominantes, em destaque dentro dos veios da sociedade pós-moderna, como afirma Corti (2014) em sua compreensão de Bourdieu: a cultura escolar possui sintonia com a cultura letrada e erudita das classes médias e altas. Desse modo, as chances de obter êxito na subjetivação do conhecimento no ensino médio dependeriam, em grande parte, da cultura de origem dos alunos. Assim, esses alunos mostrarão maiores ou menores afinidades entre a cultura escolar e o seu capital cultural.

A partir desta reflexão sobre as estruturas curriculares fundamentais concebida neste segundo capítulo, obtivemos consciência de qual currículo falamos e qual currículo queremos. Cabe agora, darmos continuidade a esta análise, observando no terceiro capítulo as especificidades curriculares das ciências humanas, além de questionarmos, de qual problemática o currículo de ciências humanas necessita de atualização.

CAPÍTULO 3.

AS ESTRUTURAS CURRICULARES DE CIÊNCIAS HUMANAS: SUAS POSSIBILIDADES E SEUS DESAFIOS.

Chegando às etapas finais da nossa reflexão sobre as estruturas curriculares de ciências humanas para o ensino médio, carece indagar e refletir quais as possibilidades e quais os desafios que as estruturas curriculares, principalmente as de humanidades, possuem frente às novas características da identidade juvenil e dos tempos pós-modernos.

Assim, para iniciarmos de maneira mais incisiva nossa reflexão, apresentamos um pensamento de Miguel Arroyo (2014) que ilustra precisamente nosso pensamento: “O conhecimento é um campo dinâmico; o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático [...] Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas.” (ARROYO, 2014, p.202).

Nessa perspectiva, o currículo deve ser abordado em seu sentido completo e dinâmico, como algo que está para além da sala de aula e das disciplinas escolares do currículo oficial. O currículo, primeiramente, deve ser abordado na perspectiva total da instituição escolar, não somente em sala de aula, mas em suas diversas possibilidades de manifestação e representação, tanto no campo das ciências e das tecnologias, quanto no campo das linguagens, das artes e das humanidades.

Neste terceiro e último capítulo de nossa monografia, propomos abordar não todas as possibilidades e desafios curriculares, pois se assim o fizéssemos não daríamos conta de indagar e refletir com a qualidade devida aquilo que propusemos desenvolver. Para este capítulo, focamos as estruturas curriculares das ciências humanas e de suas tecnologias, com o objetivo de refletir seus reais desenvolvimentos frente à identidade juvenil pós-moderna.

O ensino de ciências humanas, no contexto educacional brasileiro do ensino médio, é apresentado obrigatoriamente em quatro disciplinas curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Porém, existem outras disciplinas optativas que, na maioria das escolas, nunca foram ofertadas ou tampouco sabem de sua existência, como por exemplo: Psicologia e Ensino Religioso.

Cada disciplina é orientada a partir de um conjunto de documentos federais e estaduais. Os documentos (BRASIL 2008) possuem por objetivo nortear e direcionar os fundamentos estruturais das disciplinas, já que é de responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino a formulação específica e organizacional das disciplinas no ensino médio. Entretanto, atualmente, estamos discutindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, ainda não se desenvolveu o documento final nem sua deliberação legal, apenas possuímos escopos do futuro projeto.

A organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2008, Art.14)

Com essa gama de possibilidades, encontramos nas estruturas curriculares do ensino médio determinados questionamentos sobre as ciências humanas que precisam ser respondidos: será que nas atuais disposições curriculares estamos correspondendo devidamente às necessidades da juventude e da pós-modernidade? Com qual eficácia os objetivos pretendidos pelas humanidades se encontram realizados ou a caminho de serem conquistados? As indagações são diversas, e são inúmeras as possibilidades.

Com base em uma análise específica do Currículo de Ciências Humanas encaminhado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e diante dos demais questionamentos elencados, cabe a este capítulo ser um espaço de fomento para que se aprimore os nossos estudos e conhecimentos, críticas e reflexões sobre o currículo, o ensino médio e a juventude. Como também, uma necessidade de análise das instituições escolares e do contexto educacional do Estado de São Paulo.

3.1. O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SEUS FUNDAMENTOS.

O currículo de Ciências Humanas, como as demais áreas do currículo, visa em linhas gerais, “ao desenvolvimento pessoal e aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como atribuir significados a serem percebidos e significados pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer.” (SÃO PAULO, 2010, p.09). Desta maneira, o sistema de ensino e aprendizagem deve estar a serviço desse processo, favorecendo o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da liberdade dos indivíduos que adentram as instituições escolares.

A construção da identidade juvenil em tempos de pós-modernidade é essencial no contexto do ensino que direciona a integralidade. Quando temos uma compreensão bem definida e encaminhada do currículo, as bases para que o aluno consiga construir os valores e a corresponsabilidade social são bem desenvolvidas. Assim, o currículo de ciências humanas possui ou deve possuir princípios norteadores para um comprometimento real com a cultura, com o tempo, com a história e com a identidade de cada indivíduo que se quer formar.

Na especificidade do currículo encaminhado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), observamos determinados princípios centrais que servem como base para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem nos espaços escolares. A SEE/SP apresenta seis princípios fundamentais do currículo (SÃO PAULO, 2010): **a escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referencia; prioridade para a competência da leitura e da escrita; a articulação das competências para aprender e articulação com o mundo do trabalho.**

A escola que também aprende – Toda instituição escolar por ser uma instituição de ensino que não só ensina, mas também aprende, reafirma o conceito de que não somos seres detentores do saber absoluto. “Essa concepção parte do princípio de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais além de ser qualitativamente diferente.” (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Esse é o ponto de partida para todo o processo de trabalho colaborativo na comunidade que a escola deveria ser. Se o corpo docente, tal como o corpo

gestor da escola não se abrirem para o processo de ensino-aprendizagem e de auto ressignificação sobre o universo juvenil pós-moderno na qual a escola está fortemente inserida, perde-se a capacidade de se auto adaptar e de se auto ressignificar.

O Currículo como espaço de cultura – “Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanística, transpondo para uma situação de aprendizagem e ensino [...] todas as atividades da escola são curriculares, caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar.” (SÃO PAULO, 2010, p.11).

Ao discutirmos os fundamentos do currículo, observamos que não se pode desvincular a cultura do conhecimento. “Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido.” (SÃO PAULO, 2010, p.11). A instituição escolar integrada e organizada na correlação de cultura e aprendizagem não se limita a desenvolver uma relação de foco nos saberes acadêmicos puros, mas é parceira nos afazeres representativos da cultura e de todo universo simbólico.

Um currículo caracterizado como espaço de cultura, principalmente no currículo de Ciências Humanas, tem a possibilidade de “tornar-se referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo.” (SÃO PAULO, 2010, p.12), além de ressignificar sua própria identidade com o contexto sócio-cultural no qual esteja inserido.

A Articulação das competências para aprender - “O professor apresenta e explica os conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e de pensar, em suma, promove conhecimentos, que possam ser mobilizados pelos alunos.” (SÃO PAULO, 2010, p.18).

Essa mobilização, favorece as situações de aprendizagem; uma espécie de significação que o aluno faz dos conteúdos aprendidos para com os problemas e situações encontradas no seu universo cotidiano. A escola não deve ser mantida e vinculada à ideia de detentora do processo de ensino do aluno, pois, com o advento das grandes tecnologias e dos portais de conteúdo, vídeo e redes

sociais, observamos que os alunos apreendem a todo instante e em todos os lugares, transformando o processo de ensino em algo cada vez mais flexível.

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável. Como um experimento de laboratório ou construção de um objeto. Tal relação pode acontecer ao se compreender como a teoria se aplica em contextos reais ou simulados. Uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento – que já está dado e precisa ser apropriado e aplicado, não obrigatoriamente ser descoberto de novo. (SÃO PAULO, 2010, p.21).

Tendo as competências articuladas e o foco no processo de aprendizagem, precisamos encaminhar nossa análise e reflexão para determinado ponto que já foi, de certa forma, analisado anteriormente, mas que não podemos deixar de especificar dentro dos encaminhamentos curriculares do Estado de São Paulo, ou seja, a articulação com o mundo do trabalho.

A articulação com o mundo do trabalho. - As determinações legais da educação demonstram de maneira bem clara, como a relação entre teoria e prática deve ser desenvolvida em cada disciplina curricular. Assim, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9396/96) faz referência direta ao mundo do trabalho enquanto prática social e elemento de vínculo entre a educação escolar e a realidade.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao reconhecer a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. [...] A lei não recupera a formação profissional para postos ou áreas específicas dentro da carga horária geral do Ensino Médio, como pretendeu a legislação anterior, mas também não chancela o caráter inteiramente propedêutico que esse ensino tem assumido na educação básica brasileira. (SÃO PAULO, 2010, p.23).

Após a reflexão da base fundamental do Currículo encaminhado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, temos de retomar o referencial curricular sobre o foco nas habilidades e nas competências, já que para uma melhor compreensão das disposições curriculares encaminhadas, necessitamos refletir os processos de aprendizagem desenvolvidos, e seus alicerces, no desenvolvimento das habilidades e das competências.

3.2. O CURRÍCULO ALICERÇADO NAS HABILIDADES E NAS COMPETÊNCIAS.

Fundamentado na compreensão que o desenvolvimento curricular é focado e desenvolvido na correlação de ensino-aprendizagem, entre o conteúdo ensinado e a cultura vivenciada, devemos refletir sobre as articulações e as correlações propostas nos fundamentos do currículo: **As competências como referências; e a prioridade para a competência da leitura e da escrita.**

As principais indagações que precisam ser respondidas e que tanto questionam os educadores, gestores e pesquisadores da educação, ao refletirem sobre as perspectivas das habilidades e das competências, são: até que ponto o currículo escolar está interligado às estruturas cotidianas da pós-modernidade? Como a relação curricular com o cotidiano do aluno é referenciado dentro das disciplinas? Em qual dimensão curricular devemos nos ater: focar a aprendizagem nos conteúdos programáticos ou focar o aprendizado nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos?

“Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos.” (SÃO PAULO, 2010, p.12). Todo currículo articulado nas habilidades e nas competências não foca o ensino conteudista, mas, o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades que visam à relação daquilo que a escola tem por proposta pedagógica e a realidade social que o aluno vivencia no seu dia a dia.

“Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina

articuladamente às competências e as habilidades do aluno.” (SÃO PAULO, 2010, p.12). A teoria das disposições curriculares focadas no aprendizado do aluno e nas competências e habilidades que serão desenvolvidas, afirma que a interdisciplinaridade curricular está associada a competências que ultrapassam as disciplinas curriculares, mantendo os conteúdos programáticos de cada disciplina em suas especificidades, sabendo-se que necessitam estabelecer correlação em seu desenvolvimento.

Assim, o currículo de Ciências Humanas focado em competências e em habilidades não nega a importância dos conteúdos programáticos a serem ensinados, pois os conteúdos servem de caminho seguro para o real desenvolvimento das habilidades a que se está planejando chegar. Em um caminho com começo meio e fim, o início da caminhada seria o planejamento curricular; o meio da caminhada, os conteúdos a serem ensinados, e o fim da caminhada, as competências desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Precisamos tomar cuidado com o foco do aprendizado apenas restrito ao desenvolvimento das competências e das habilidades, para não cairmos em um minimalismo técnico, sem nos responsabilizarmos pelos conteúdos ensinados e com suas assimilações. Se esquecermos dos conteúdos programáticos, ou não dermos a sua real importância, desenvolveremos um ensino técnico, pragmático que não permite que o aluno desenvolva a devida crítica à realidade vivenciada, e tão pouco desenvolva as atualizações necessárias.

Mas, neste objetivo de focar o processo pedagógico em um processo de ensino e aprendizagem de habilidades e competências, segundo o currículo oficial de Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2010), precisam ser priorizadas, primeiramente, as habilidades de leitura e de escrita sem nos esquecermos das demais habilidades de inferência, interpretação, crítica, análise e comparação. As demais habilidades (SÃO PAULO, 2009) devem ser pensadas com a mesma importância para o aprendizado do aluno, porém, com um olhar diferenciado, um olhar satélite complementar às principais habilidades de leitura e de escrita.

O currículo prioriza as habilidades de leitura e escrita, pois “concebe-se ao homem a partir do trabalho e das mediações simbólicas que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio. São dois os eixos: o da Produção e o da Comunicação.” (SÃO PAULO, 2010, p.14).

As linguagens no processo de produção (Escrita) e de comunicação (Leitura) incorporam as representações simbólicas da cultura e da identidade dos indivíduos, das nossas reflexões e das nossas inferências. É parte da organização representativa do pensamento humano interpretar a visão de mundo que temos e que nos expressamos. Como reafirma o currículo oficial de Ciências Humanas da SEE/SP, “As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado por seus protagonistas.” (SÃO PAULO, 2010, p.14).

Assim, ao afirmarmos a prioridade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ensino focado em competências e na centralidade do aprendizado do aluno, afirmamos não somente o uso limitado do domínio técnico de uso da língua portuguesa e da norma padrão gramatical, mas afirmamos o uso da linguagem e de suas habilidades em um relacionamento integral com a vida do aluno e com os acontecimentos do mundo que o cerca.

Nesse contexto, bem observamos como o ensino em tempos pós-modernos deve estar focado em situações de aprendizagem e em suas habilidades. Porém, não devemos nos esquecer de que no meio deste caminho existem conteúdos essenciais a serem ensinados para guiar o aprendizado do aluno nos objetivos a serem conquistados.

3.3. O ENSINO DAS HUMANIDADES E SUAS ESPECIFICIDADES.

Após uma breve apresentação das bases fundamentais do desenvolvimento curricular de Ciências Humanas, analisaremos as especificidades e os objetivos pretendidos pelas disciplinas nas disposições curriculares encaminhadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), e de que modo o ensino das humanidades está organizado nas especificidades propostas.

Por que um estudo sistemático das humanidades? “Humanidades compreendem conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa – **História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia**, além de outros, como **Política, Antropologia e Economia**.” (SÃO PAULO, 2010, p.25). Em cada

disciplina, temos o objetivo de estudar os seres humanos em suas múltiplas relações e em seus diversos meios de reflexão e de pensamento.

O conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem compreender as relações entre sociedades, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações da sociedade em relação a si próprio e ao ambiente. (SÃO PAULO, 2010, p.26).

Temos cada vez mais a convicção de que o ensino das ciências humanas e sua obrigatoriedade no currículo oficial do Estado de São Paulo, é algo essencial para a formação integral do aluno que ingressa nas instituições escolares. O ensino das humanidades possibilita como já dito anteriormente, a percepção e interpretação do mundo vivenciado pelo aluno em seu dia a dia, possibilitando uma análise das relações e estruturas sociais, históricas e econômicas vigentes, desenvolvendo a capacidade de ir além das questões técnicas produtivas para conseguir modificar aquilo que necessita ser atualizado.

Segundo os PCN`s (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Médio para as humanidades (BRASIL, 2002), cada disciplina possui um objetivo geral e objetivos específicos sobre aonde se quer chegar e o que se quer desenvolver com os alunos em cada faixa etária de cada série escolar. Os PCN`s orientam sobre os caminhos a serem percorridos para que o professor em sala de aula e o corpo gestor da escola não se percam na gestão curricular.

Segundo o PCN de **História** para o Ensino Médio, compete à disciplina de história “Favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas da realidade histórica na qual se insere.” (SÃO PAULO, 2010, p.26). Cabe à história ser capaz de desenvolver nos alunos a competência de compreensão de onde está localizada e inserida sua identidade na realidade histórica, contribuindo para que o aluno saiba analisar o desenvolvimento sócio-cultural da sua cultura e do seu povo, inferindo projeções futuras como consequências de atitudes passadas.

Segundo o PCN de **Geografia** para o Ensino Médio, compete à disciplina de Geografia: “Estudar as relações entre o processo histórico na formação das

sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem.” (SÃO PAULO, 2010, p.26). Cabe à Geografia ser capaz de desenvolver nos alunos a compreensão do espaço geográfico inserido, não somente a parte física, mas todo o contexto da geopolítica e da geoeconômica nacional e internacional. Compreender os espaços geográficos é, também, perceber onde se está situado no todo do mundo pós-moderno.

Segundo o PCN de **Filosofia** para o Ensino Médio, compete à disciplina de Filosofia “orientar reflexões para que os alunos compreendam melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, possam se inserir no universo subjetivo das representações simbólicas.” (SÃO PAULO, 2010, p.26). Cabe à Filosofia ser capaz de aperfeiçoar nos alunos a compreensão do universo epistêmico simbólico desenvolvido pela sociedade e pela cultura. Cabe ao ensino da Filosofia desenvolver no aluno uma inferência crítica sobre a identidade de mundo e sua própria identidade existencial. A Filosofia também contribui para o desenvolvimento de uma reflexão ética coerente com a cultura inserida.

Segundo o PCN de **Sociologia** para o Ensino Médio, compete à disciplina de Sociologia: “Politizar as relações escolares, [...] incluindo as relações sociais que a desenham, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e consistentes, independente das opções profissionais escolhidas.” (SÃO PAULO, 2010, p.27). Cabe à Sociologia ser capaz de desenvolver nos alunos uma contextualização sadia do mundo.

Contextualizar as perspectivas culturais que norteiam as relações sociais, o mundo do trabalho e o sistema de produção econômico vigente na sociedade pós-moderna. A sociologia contribui na perspectiva de desenvolver no aluno um melhor entendimento das relações sociais e da construção social da sua identidade, bem como o desenvolvimento da dimensão político-econômico do pensamento.

Cada disciplina participa ou em determinados casos, deveria participar da educação, oferecendo a possibilidade do desenvolvimento escolar integral do aluno frente ao mundo pós-moderno, frente à sua própria existência e frente às disposições epistêmicas do universo simbólico na qual ele está inserido. Cabe às ciências humanas (BRASIL, 2002) o papel de humanizar as relações sociais e

desenvolver a capacidade de atualizar o pensamento e a ação sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes na pós-modernidade.

3.4. O ATUAL DESAFIO DAS CIÊNCIAS HUMANAS.

Nossa jornada reflexiva está chegando ao fim; após analisarmos e indagarmos sobre a juventude, o currículo e a escola frente à pós-modernidade, especificamos nossa reflexão sobre as disposições curriculares de Ciências Humanas dentro do Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Para concluirmos uma análise orgânica e estruturada, precisamos inferir nossa crítica sobre o atual desafio das ciências humanas para a juventude e para a pós-modernidade. Ou seja, quais os desafios e as necessidades de atualização que as disposições curriculares de ciências humanas possuem? Sobre o atual modelo de Ensino Médio e das Humanidades encaminhados tanto pelo MEC (2002) quanto pela SEE/SP (2010) observamos uma lógica desconexa. Não relatamos somente uma desconexão referente ao mundo do trabalho e à realidade juvenil pós-moderna, relatamos uma falta de conexão para dentro das próprias estruturas curriculares.

Uma lógica defasada na construção das estruturas curriculares das Humanidades infere uma defasagem para a construção integral de educação. “Os currículos, os conteúdos, seus ordenamentos, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e dos espaços, das relações entre educandos e educadores.” (ARROYO, 2008, p.18). Quando as estruturas de uma mesma área do conhecimento encontram-se incongruentes, perde-se na gestão curricular de sala de aula e de todo o seu processo de aprendizagem.

O ordenamento curricular não é neutro; é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens, ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. [...] Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos. (ARROYO, 2008, p.23).

O ordenamento curricular desconexo com a realidade dos alunos, com suas identidades e projeções, tal como um ordenamento curricular defasado e desenvolvido para atender perfis pré-construídos e rotulados dos alunos, desvincula as instituições escolares com os papéis sociais pretendidos pelos seus sistemas de ensino. Se o aluno não encontrar uma conexão daquilo que aprende com a sua cultura de origem, toda tentativa da escola e do corpo gestor em significar a estrutura escolar perde seu sentido.

O ponto principal está em quão significativa os processos de ensino-aprendizagem estão sendo para os jovens do Ensino Médio. Precisamos bem lembrar que as disposições curriculares vão além das disciplinas programáticas apresentadas em sala de aula. Quando refletimos sobre a relevância curricular também refletimos sobre a possibilidade de relevância dos espaços escolares, tal como das culturas juvenis que adentram os pátios.

Para o currículo de Ciências Humanas, encaminhado pelo governo do Estado de São Paulo, “um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos.” (SÃO PAULO, 2010, p.12). Mas, quais objetivos se esperam das políticas públicas educacionais? Queremos um aluno trabalhador e técnico, ou um aluno autônomo e questionador, capaz de rever sua própria realidade com o intuito de poder alterá-la?

Acreditamos que um currículo deve focar aquilo que se espera culturalmente da educação, ou seja, como nenhuma disposição curricular é neutra, os currículos devem corresponder à cultura do local em que esteja inserida. Penso na necessidade de abrir os muros das instituições escolares para

a comunidade e para toda a sua gama de representações e condições socioeconômicas.

Como afirma (CORTI, 2014, p.312): “Um aluno que percebe a conexão curricular entre as disciplinas, um currículo interdisciplinar com a cultura local, é um aluno mais participativo, mais autônomo e responsável com a escola”. A conexão dos conteúdos tanto quanto a conexão das habilidades a serem trabalhadas na lógica de cooperação, transforma a educação escolar em tempos de pós-modernidade em algo possível, em algo natural e, principalmente, em algo com significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, finalizo minhas reflexões e indagações sobre a Juventude, a Pós-modernidade, o Currículo e o Ensino Médio. É possível atualizar as estruturas curriculares e as instituições escolares em tempos de pós-modernidade, pois tanto a escola como o currículo não são objetos estáticos e impossibilitados de serem atualizados pelos novos tempos e pelas novas identidades.

Contudo, primeiramente, devemos refletir sobre a educação que queremos e como a queremos. Precisamos entender que o adolescente e o jovem que frequentam o ensino médio esperam que sejamos “porto seguro” e “farol de orientação”. Analisando os aspectos teóricos do currículo tanto como as práticas cotidianas de sala de aula, constatamos um limbo existente na identidade do currículo, da escola e do objetivo da educação.

Tanto o docente que diariamente adentra os espaços escolares para gerir o processo de ensino-aprendizagem, quanto o gestor escolar que é responsável por gerir o bom andamento da escola e a prática integral do currículo, não possuem clareza do tipo de educação que se almeja e da forma como se quer desenvolvê-la. Os agentes escolares, promotores dos processos educacionais encontram-se desorientados sobre onde querem chegar, pois, muitas vezes o projeto político pedagógico de cada escola acaba sendo uma mera reprodução teórica, sem sentido e sem uma proximidade com a cultura local.

A sociedade não confronta a juventude, tão pouco respeita sua identidade cultural, e acaba por priorizar a marginalização do “ser” jovem. “Na realidade não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sócio-cultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de serem jovens.” (KRAWCZYK, 2014. p.112). O que acaba importando é a sua transformação em produto da indústria cultural.

A juventude até mesmo dentro dos muros escolares é vista como causa geradora dos problemas, limbo existencial da sociedade, pois a identidade juvenil pós-moderna não possui clareza de onde quer chegar, o que fazer ou o que estudar. A escola, lugar privilegiado das práticas de ensino e de aprendizagem deveriam ser espaço seguro da busca pelas principais respostas. Contudo, ao

longo da pesquisa desenvolvida foi observado que o seu papel social não está sendo desenvolvido de forma significativa e legítima.

Os jovens que buscam as instituições de ensino médio, independente da cultura juvenil em que estão inseridos, buscam nas escolas um espaço que, muitas vezes, ultrapassa as esferas de aprendizagem. “O sentido da escola para os novos estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com um espaço de estímulos e referência.” (KRAWCZYK, 2014, p.88).

Para muitos jovens, as instituições de ensino médio regular estão distantes das reais necessidades encaradas na sociedade pós-moderna. Os jovens pós-modernos que chegam a essas instituições “necessitam garantias de acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida.” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p.105). Assim, Não podemos ser, enquanto escola, fomentadores do preconceito instaurado e do descaso social; enquanto escola devemos ser lugar de resposta e de acolhimento a pluriculturalidade de identidades.

A meu ver, tanto as instituições escolares locais, quanto os órgãos estaduais, municipais e federais de educação, precisam dialogar de maneira mais incisiva com a cultura comunitária de que se faz parte. Não é somente no caráter messiânico da designação de um professor mediador de conflitos dentro dos muros escolares, que resolveremos o impasse da falta de significado e diálogo com a comunidade local. Um diálogo conciso e verdadeiro se faz, além da presença do professor mediador, com a presença de um currículo que dialoga com as práticas culturais presentes na sociedade local.

Um ensino médio sem crise e indiferença, um ensino médio onde o aluno se sinta acolhido, aceito e respeitado, somente será possível, quando deixarmos que os dois mundos: escola e sociedade, voltem a integrar e a compreender uma mesma realidade de convívio. A escola precisa, em parceria com a comunidade local e também com as secretarias de cultura, de esportes, e de assistência social, propiciar políticas de inclusão para dentro do capital cultural social vigente, transformando a sua própria cultura em uma cultura de relevância. A escola precisa integrar a comunidade à sociedade e todas as suas práticas de manifestação, de produção cultural e de identidade.

Transpondo o último parágrafo do terceiro capítulo, finalizo estas considerações com a seguinte citação: “Um aluno que percebe a conexão curricular entre as disciplinas, um currículo interdisciplinar com a cultura local, é um aluno mais participativo, mais autônomo e responsável com a escola”. (CORTI, 2014, p.312). A conexão dos conteúdos tanto quanto a conexão das habilidades a serem trabalhadas na lógica de cooperação, transforma a educação escolar, apesar dos tempos de pós-modernidade, em algo possível de ser realizado, principalmente, em algo com significado real e proximidade com a cultura vivenciada.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. Educando e Educadores, seus Direitos e o Currículo In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (org.) **Indagações sobre o currículo**: Educando e Educadores, seus Direitos e o Currículo. Brasília: SEB, 2008. Vol.2

_____. Os Jovens, seus direitos e o currículo. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio**: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.157–p.204.

_____. Repensar o Ensino Médio: Por Que? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio**: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.53–p.74.

BAUMAM. Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

_____. **Sobre educação e juventude**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: SEB, 2008. Vol.3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. **Parâmetros curriculares para o ensino médio (PCN's EM)**: Ciências humanas e suas Tecnologias. Brasília: SEB, 2002.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do Trabalho? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.)

Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.205–p.228.

CORTI, Ana Paula. Ser Aluno: Um olhar sobre a Construção Social deste Ofício. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio:** Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.309–p.332.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega a escola? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio:** Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.101–p.134.

ESTRELA, Albano. RODRIGUES, Pedro. **Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação.** Lisboa: Edições Colibri. 1994.

_____. NOVOA, Antônio. **Avaliações em Educação:** Novas Perspectivas. Porto: Porto Editora. 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos. Indagações sobre o currículo: Currículo e Avaliação. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (org.) **Indagações sobre o currículo:** Currículo e Avaliação. Brasília: SEB, 2008. Vol.5.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre o currículo: Currículo e Diversidade. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (org.) **Indagações sobre o currículo:** Currículo e Diversidade. Brasília: 2008. Vol.4.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e**

ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.75–p.100.

LIMA, Elvira, Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (org.) **Indagações sobre o currículo:** Currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília: SEB, 2008. Vol.1

MARANDINO, Martha. Ciência, Tecnologia e Educação: Promovendo a Alfabetização Científica de Jovens Cidadãos. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio:** Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.269–p.308.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (org.) **Indagações sobre o currículo:** Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: SEB, 2008. Vol.3.

SALLES, Shirley Rezende. Tecnologias Digitais e Juventude Ciborgue: Alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio:** Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.229–p.248.

SALVADOR, Milton Tomasi. **Influências da pós modernidade na educação:** O tempo não é mais o mesmo. São Paulo: PUCSP. 2012. (Monografia de Especialização.)

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Oficial do Estado de São Paulo:** Ciência Humanas. São Paulo. SEB, 2010.

_____. (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico. São Paulo. SEB, 2009.

SILVA, Thomaz Tadeu, **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade**. 2ª Ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas, Experiências e Saberes: Artes, Culturas Juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio**: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.249–p.268.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de Futuro. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio**: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.135–p.156