

# Super relativismo e novo currículo do ensino médio brasileiro

## RESUMO

**Manoel Messias Alvino de Jesus**  
[manoelmessias@utfpr.edu.br](mailto:manoelmessias@utfpr.edu.br)  
0000-0001-7585-480X  
Departamento acadêmico de física – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Apucarana (UTFPR-AP)

**Cintia Machado Santos**  
[cintia.caterpila@gmail.com](mailto:cintia.caterpila@gmail.com)  
0000-0002-3570-1611  
Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Londrina (PPGL-UEL) & Departamento de Serviços Gerais - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Apucarana (UTFPR-AP)

**Valéria Silva Galdino Cardin**  
[valeria@galdino.adv.br](mailto:valeria@galdino.adv.br)  
0000-0001-9183-0672  
Departamento de Direito Público - Universidade Estadual de Maringá (UEM) & Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade UNICESUMAR

Neste trabalho, foi realizado um estudo das influências e consequências da super relativização do currículo no ensino médio, partindo do antagonismo entre relativismo e universalismo na educação formal. A hipótese, aqui defendida, está fortemente ancorada no fato de que, deve existir um meio termo entre as duas vertentes antagônicas relativismo/universalismo, de maneira tal que seja possível extrair de cada uma dessas teorias, o que se tem de melhor, e desta forma, convergir para um posicionamento postulado, a partir do qual, a construção da ideia de que é possível o questionamento da validade do que se ensina, sem que para isso seja necessário a proibição do acesso aos saberes públicos, que de fato deveriam ser independentes de interesses ou circunstâncias. Uma análise acerca das possíveis consequências do novo currículo do ensino médio, discutido fortemente na mídia, mas não na academia e na sociedade, é apresentada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relativismo. Novo currículo. Consequências. Ensino médio.

## INTRODUÇÃO

No artigo “O currículo entre o relativismo e o universalismo”, traduzido para o português e publicado no periódico “educação & sociedade”, Forquin (2000) define implicitamente, o relativismo, em poucas palavras, como:

“O questionamento da validade do que se ensina” em oposição a Universalismo, que poderia ser entendido, de forma sucinta, como “saberes ‘públicos’ aos quais todos devem ter acesso e que apresentam valor independentemente de circunstâncias e interesses particulares.” (FORQUIN, 2000).

Ora, ao expor este posicionamento, Forquin traz à luz a reflexão acerca da necessidade de explicitar aos alunos que Estado, escolas e professores devem caminhar no sentido a partir do qual seja possível a compreensão da “multiplicidade das vozes que se falam no mundo como uma polifonia cristalina”. (FORQUIM, 2000).

O autor supracitado, defende em seu trabalho o fato de que é necessário “fazer do universalismo e do relativismo dois pilares complementares”, “duas pedras fundamentais do edifício curricular.” (FORQUIM, 2000) em oposição a tese de que ambos constituem ideias antagônicas rígidas, que deveriam ser utilizadas ou uma ou outra, dependendo da corrente filosófica defendida. O estudioso explicita a necessidade de reativação dos ensinamentos com base no fato de que o Estado precisa pré-definir o que de fato seria importante ser ensinado em ambientes escolares, de maneira tal que a evolução e desenvolvimento do Estado seja maximizada com minimização dos custos necessários para que isso ocorra. Por outro lado, a escola contemporânea surge como “uma instituição de natureza universal por excelência” (FORQUIM, 2000) o que contrapõe as necessidades utilitaristas do Estado.

Dessa forma, torna-se de fundamental importância a construção de um processo que maximize as potencialidades das duas vertentes, de maneira tal, que seja possível proporcionar um avanço contínuo na formação completa e complexa daqueles que dependem dos conhecimentos ensinados e transmitidos nas escolas, sejam elas públicas ou privadas.

É neste contexto, que o objetivo geral deste trabalho é associar o desenvolvimento da educação em todos os seus níveis partindo do princípio de que sua evolução está intrinsecamente associada à necessidade de convergências práticas relativistas e universalistas concatenadas e com suas funcionalidades maximizadas, de forma que seja possível uma evolução contínua do saber.

## A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RELATIVISMO POR ANALOGIA AO COSMOS

A concepção do significado da palavra relativismo, no que concerne à educação ou ao ensino em toda e qualquer área do conhecimento, em um contexto geral, pode ser obtida por meio de indução, seguindo o pressuposto de que todo o conhecimento humano está contido em um conjunto de três esferas, das quais duas delas de raio finito e, a terceira, de raio imensurável, podendo ser ou não finito.

Na primeira esfera do conhecimento, está contida o saber do qual o ser humano tem domínio e certeza e sua alteração ocorre apenas diante de quebras de paradigma provocados por acessos e buscas constantes ou descobertas acidentais decorrentes dos acessos as outras duas esferas.

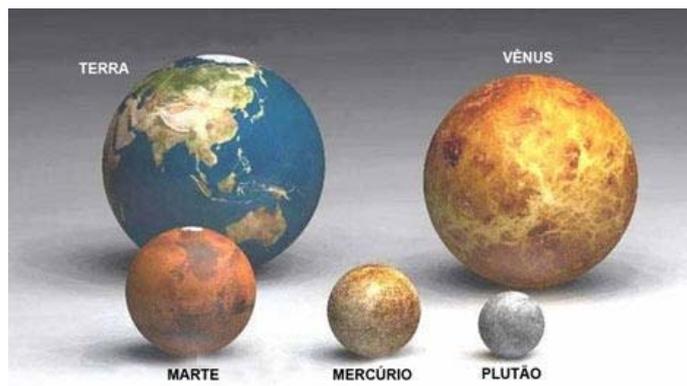
Quando se particulariza essa primeira esfera do conhecimento, trazendo a questão para o indivíduo, pode-se verificar que esta, assume diferentes dimensões individuais e, em uma analogia cosmológica, seria apropriada uma comparação segundo a qual, a quantidade de conhecimento acumulado pelo indivíduo, o colocaria em determinadas classes, não de diferença cognitiva, mas puramente em termos de sua quantidade de conhecimento acumulados.

Deve-se deixar de lado aqui, qualquer pressuposto de origem eugênica ou de preferência e superioridade intelectual decorrente de suposições étnicas, sociais, econômicas ou de gênero. O foco está, então, no pragmatismo puro e simples da quantidade de conhecimento que um indivíduo pode acumular.

Neste mesmo caminho, pode-se postular, portanto, que as pessoas se enquadrariam em três grupos de classificação no que tange a quantidade de conhecimento acumulado (excetuando-se, por exemplo óbvio, aqueles em que o estado físico ou mental não permite o acúmulo de conhecimento).

É necessário, também, assumir que o conhecimento acumulado se encontra, de certa forma “positivado”, ou seja, que seja devidamente aceito enquanto verdade (mesmo que relativa, ou bem-posta em teoria devidamente fundamentada). Assim, de acordo com essa porção de conhecimento acumulado, e em uma comparação cosmológica, pode-se postular, que o ser humano convencionalmente comum, teria uma quantidade de conhecimento acumulado comparado ao volume dos planetas rochosos que compõem o sistema solar, como ilustra a Figura 1<sup>1</sup>.

Figura 1- ilustração em escala cosmológica do volume de conhecimento acumulado pelo indivíduo convencionalmente comum.



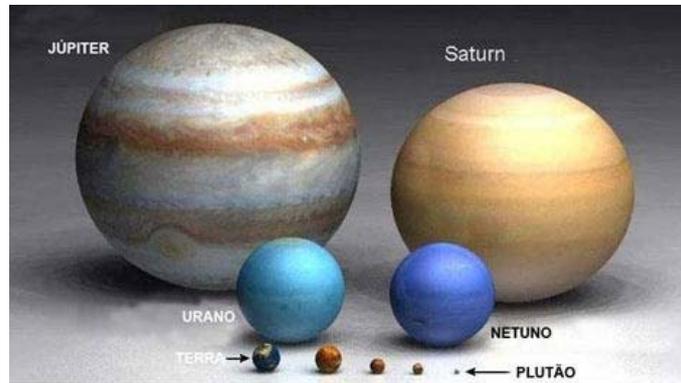
(Fonte: [http://www.apolo11.com/escala\\_planetas.php](http://www.apolo11.com/escala_planetas.php))

Observe que a proposta, não uniformiza a quantidade de conhecimento, simplesmente a coloca em uma escala cosmológica de comparação, de maneira tal que, diferentes indivíduos, convencionalmente comuns, podem acumular diferentes porções de conhecimento.

O avanço desta ideia, permite, então, postular o indivíduo convencionalmente inteligente, como aquele em que sua quantidade de conhecimento (ou mesmo

potencialidade cognitiva) se equipara aos planetas gasosos que compõem o sistema solar. Dessa forma, a Figura 2<sup>1</sup>, ilustra essa comparação em escala cosmológica entre um e outro grupo.

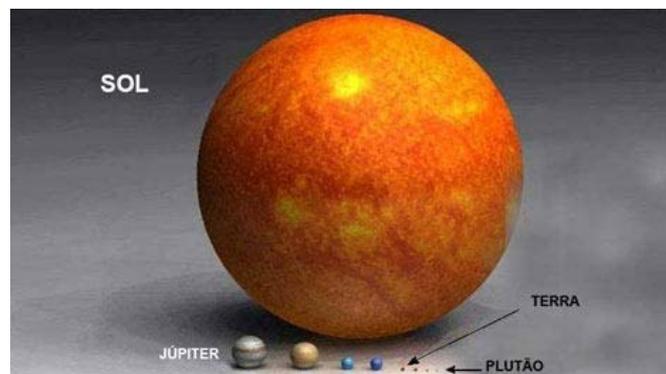
Figura 2- ilustração em escala cosmológica do volume de conhecimento acumulado pelo indivíduo convencionalmente comum comparado ao convencionalmente inteligente.



(Fonte: [http://www.apolo11.com/escala\\_planetas.php](http://www.apolo11.com/escala_planetas.php))

Por fim, neste universo que envolve o conhecimento assumidamente dominado pelo indivíduo, existem aqueles convencionalmente brilhantes, cuja quantidade de conhecimento poderia ser postulada como aquela de volumes estelares, na escala cosmológica na qual foi fixada até então, os níveis de comparação. Neste caso, a Figura 3<sup>1</sup>, trata de ilustrar essa comparação.

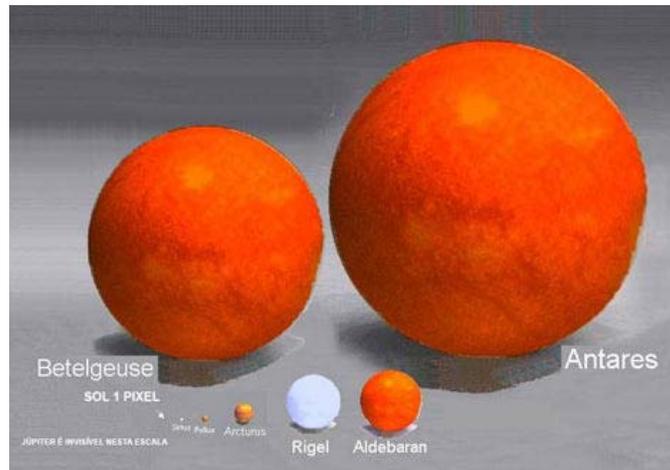
Figura 3- ilustração em escala cosmológica do volume de conhecimento acumulado pelos indivíduos convencionalmente comum e convencionalmente inteligente, comparado ao convencionalmente brilhante.



(Fonte: [http://www.apolo11.com/escala\\_planetas.php](http://www.apolo11.com/escala_planetas.php))

Ora, da mesma forma que as escalas anteriores são genéricas, de maneira tal que exista diferentes dimensões de volume de conhecimento que exemplificam a mesma classificação postulada, pode-se esperar também que dentro deste grupo de indivíduos convencionalmente brilhantes, também existem variações sensíveis no que tange ao grau de conhecimento acumulado, como se pode ilustrar, ainda nesta escala cosmológica, a Figura 4<sup>1</sup>.

Figura 4- ilustração em escala cosmológica do volume de conhecimento acumulado pelos indivíduos convencionalmente brilhantes.



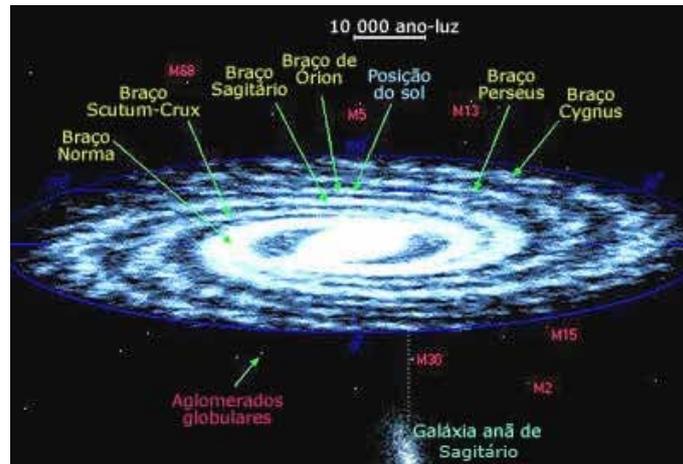
(Fonte: [http://www.apolo11.com/escala\\_planetas.php](http://www.apolo11.com/escala_planetas.php))

No contexto do que foi posto até então, pode-se assumir, que independentemente da quantidade de conhecimento acumulado seja pelo indivíduo, seja pela coletividade global, percebe-se claramente que esse conhecimento é limitado, estando, portanto, inserido na primeira esfera do conhecimento.

A segunda esfera do conhecimento, pode ser postulada como o universo das coisas que o ser humano sabe que não tem domínio; de fato, sabe que não sabe. Neste cenário, estão contidos fatos óbvios que o ser humano passa ao longo de sua existência, na busca por obter domínio e controle. Tome por exemplo, o fato de que a poucas décadas atrás, o homem sabia que não podia voar...tinha certeza absoluta de sua ignorância neste contexto, no entanto o fato de saber que não sabia, tornou possível a conversão dessa suposta ignorância em conhecimento adquirido, de tal forma que seja possível assumir que existe mobilidade entre este universo do conhecimento (ou consciência da Ignorância) e o universo anteriormente exemplificado.

Ora, o processo reverso também é possível. Assuma por exemplo, que em um dado momento da história, a coletividade científica tinha certeza absoluta, acerca da existência de uma determinada qualidade de matéria específica, ao qual denominavam éter. Foi o desenvolvimento da ciência, que levou a existência do éter, do universo do conhecimento concretizado, para o universo da ignorância conhecida. Usando o mesmo argumento dimensional de comparação cosmológica, pode-se dizer, que o universo da ignorância conhecida tem seu volume comparado ao da Via-Láctea. De maneira tal que a certeza da ignorância assume um volume de conhecimento muito superior àquele da certeza do conhecimento (que ainda assim, é questionável de tempos em tempos). A Figura 5<sup>2</sup> ilustra essa comparação.

Figura 5- ilustração em escala cosmológica do volume de conhecimento acumulado comparado ao volume de ignorância conhecida.



(Fonte: <http://ciencia.hsw.uol.com.br/via-lactea3.htm>)

Resta, portanto, neste contexto de comparações cosmológicas, a inserção da terceira esfera do conhecimento, que pode ser classificada como a esfera da “ignorância ignorada”, ou seja, aquele universo no qual o indivíduo sequer tem conhecimento da existência. Normalmente, sai daí as grandes descobertas e revoluções nas áreas do conhecimento, sejam eles nas áreas de ciências humanas, sejam eles nas áreas de ciências naturais.

Assim, seguindo a mesma linha de analogia cosmológica, essa esfera do conhecimento ignorado, pode ter seu volume comparado ao universo conhecido, ilustrado na Figura 6<sup>3</sup>.

Figura 6<sup>3</sup>- ilustração em escala cosmológica do volume de conhecimento ignorado, tendo o cosmos como referencial de comparação.



(Fonte: <http://www.if.ufrgs.br/~fatima/ead/endereco-cosmico.htm>)

Com base no que foi posto nos parágrafos e ilustrações anteriores, pode-se assumir que todo o conhecimento é relativizado de maneira tal que, dependendo do grau de argumentação, discutir relativismo versus universalismo, leva a um

paradigma inócuo de acordo com o qual tudo é relativo, e dessa forma, o reducionismo no contexto do que já é reduzido, parece assumir um tom de falta de cuidado, ou até mesmo de respeito com o ser humano, no que tange a relativização do ensino nas escolas.

É importante ressaltar que mesmo nos três cenários em que o conhecimento foi abordado, não existe aquele universal, no qual todo conhecimento pode estar inserido, tendo em vista, por exemplo, o fato de que nem mesmo o universo conhecido está limitado, de maneira tal, que seu volume também limitaria à universalização do conhecimento.

O que se pode assumir aqui é que, em se tratando de conhecimento, e mais especificamente, sobre que conhecimento deve ser levado para as salas de aula, o universalismo é impossível. É necessário lembrar também, que o temo relativismo, assume aqui errônea e propositalmente, a função de oposto ao universalismo, mas é sabido que o oposto do relativo é o absoluto, ao passo que o oposto do universal é o particular.

É possível que a nomenclatura relativismo possa ser substituída por aquela, comum nas áreas de ciências exatas, denominadas como discretas, em oposição ao contínuo. Assim, “discretizar” o conhecimento, parece ter valor semântico bem mais real que relativizá-lo.

Ora, ainda tomando de empréstimo nomenclaturas das ciências exatas, é sabido que o que é discreto, pode ser degenerado, abrindo-se em duas ou mais condições possíveis a partir de estímulos capazes de quebrar a degenerescência. Basta então, para concluir este tópico, a afirmação de que é necessário trazer para o universo do conhecimento não só aquelas respostas contidas no universo da ignorância conhecida, bem como aquelas do universo da ignorância ignorada.

## **O NOVO ENSINO MÉDIO – CONSEQUÊNCIAS DA HIPER RELATIVIZAÇÃO DO ENSINO**

Como afirmado na seção anterior, o que ocorre de fato, no que se chama de relativismo no ensino, conseqüentemente no currículo do ensino, corresponde na verdade a uma hiper relativização de tal assunto, posto que, como mostrado nas seções anteriores deste trabalho, não importa quão amplo seja o conhecimento agregado e mantido pela sociedade. Este conhecimento não engloba todo o conhecimento possível na natureza, conseqüentemente é por si só relativizado.

O que ocorre de fato, é o que pode ser chamado de discretização preferencial do ensino, de maneira tal que, cabe aos legisladores e gestores do Estado e, por conseguinte, os delimitadores naturais do que se deve ou não ser ensinado, a árdua tarefa de escolher entre tantos (e ao mesmo tempo tão poucos) tópicos do conhecimento humano, que deve ser ensinado em sala de aula, afim de preparar o sujeito em formação, para o trabalho e para vida cívica e social.

Neste cenário, é possível definir a discretização do currículo como: a forma pedagógica na qual cada matéria é apresentada ao aluno de forma desconectada uma da outra, em um cenário de oposição ao que pode ser definido como currículo continuado, em que todos os assuntos deveriam ser apresentados de forma concatenada uns com os outros.

Um questionamento possível neste caso, seria por exemplo, como concatenar disciplinas de conhecimento tão “ortogonais”, como por exemplo língua portuguesa e matemática? Ora, por mais estranho que se possa apresentar tal questionamento, a resposta é simples, pois, da mesma maneira que é a linguagem que materializa o direito positivado, deixando claro (ao menos sob o ponto de vista utópico positivista) cada elemento da norma, é a linguagem que atribui à cada elemento de uma equação, não só seu valor semântico, mas atribui a ele o valor absoluto de símbolo e objeto.

De fato, a linguagem é fundamental em todas as áreas do conhecimento. Mas o que dizer por exemplo a respeito da matemática associada a biologia? A resposta soa tão pura e simples como no caso anterior. Pode-se fazer várias ponderações que englobam essas duas áreas do conhecimento. Por exemplo: a medição experimental do aumento populacional de uma dada cultura de fungos, obedece em sua essência funções matemáticas específicas, funções estatísticas específicas, operações matemáticas triviais e utilização de cálculo e álgebra avançada. Mas de fato, todo esse conhecimento só se materializa por meio da linguagem, pois os símbolos por si só são insuficientes para uma descrição adequadamente abrangente do que se deseja mostrar.

A mesma analogia poderia ser feita com relação a outra área específica das ciências da natureza – a química – da mesma forma que na biologia, tanto linguagem e matemática são imprescindíveis, tanto para verificação teórica e experimental, quanto para descrição dos vários fenômenos químicos estudados.

Essa interação matemática língua portuguesa (ou qualquer outra língua em que se deseja relatar ou descrever um dado fenômeno natural), não só é fundamental, como essencial. Outras áreas das ciências da natureza, carregam em si o mesmo grau de dependência da dupla supracitada. Acontece na geografia (física, social, humana ou política), na agronomia, nas engenharias, na física, na medicina, etc.

Partindo dessa análise, parece razoável supor, que de fato a linguagem e a matemática são os alicerces de um bom currículo educacional. Mas onde aplicar esse conhecimento dicotomizado nas ciências humanas, por exemplo? Com relação a língua portuguesa, é óbvia a dependência, mas com relação à matemática, é necessário uma imersão e busca de co-dependência, em que a matemática não é protagonista, mas surge em quase todos os cenários enquanto coadjuvante.

Veja na filosofia, por exemplo (e aqui deixando de lado toda a riqueza histórica na qual a filosofia nasce como mãe de todas as ciências). Em qualquer processo de análise lógica, a dicotomia sim não é necessária e tem como correspondente matemático a álgebra Booleana, aquela que trata de uma matemática binária, muitas vezes convertida em hexadecimal, na qual a correspondência entre “zero” e “um” define o comportamento de uma máquina digital, da mesma forma que pode levar a resposta de um problema filosófico.

E o que dizer das ciências sociais? Existe algo mais humano nas ciências atuais que as ciências sociais? Os próprios pensadores que introduziram o estudo dos fenômenos sociais enquanto ciência, o fizeram no sentido de que assumisse a forma positivista, no qual o método científico deveria ser a base de ancoramento. Neste mesmo eixo, de fato, a língua portuguesa é fundamental, e a matemática,

mais uma vez surge como coadjuvante, dando embasamento numérico estatístico sob o qual uma gama de previsões sociais pode ser ancorada.

Ainda, no mesmo cenário das ciências humanas, pode-se evocar a história. Mais uma vez, a justificativa da necessidade do domínio da língua é dispensável, e a justificativa para o conhecimento da matemática deve ser elencado. É fato que o pensamento matemático, em história, possa muitas vezes estar atrelado àquelas áreas da história nas quais a aplicação de medidas forenses são necessárias, como é por exemplo o estudo da arqueologia. No entanto, mesmo dentro da dicotomia data-fato, ao qual o ensino de história está inserido no contexto da educação básica, a matemática pode ser evocada, como marcos científicos históricos do desenvolvimento da sociedade, tais como o desenvolvimento do teorema de Bhaskara, o teorema de Pitágoras, o teorema de Thales (pensando inclusive em Thales de Mileto, como o precursor da filosofia da natureza, marco do pensamento filosófico ocidental), a descoberta maravilhosa do cálculo, divididas por Newton e Leibniz (inclusive a briga histórica associada ao paternalismo de tal descoberta).

Resta ainda uma análise do ensino de artes e educação física neste cenário, reducionista, tão pujante no qual a discussão do novo currículo do ensino médio está inserida.

O que dizer sobre as artes, a menos que a maior expressão da alma e do espírito humano? Isso por si só, justificaria a obrigatoriedade da manutenção de seu conteúdo no ensino médio. Mas trata-se de uma questão não somente subjetiva, pois a arte, muitas vezes tão fortemente ancorada à cultura de um povo, em muitas de suas expressões determina a identidade de uma nação. Imagine, que para o ser humano dito comum, aquele elencado lá no início dessa discussão, boa parte de seu entendimento a respeito da cultura greco-romana esteja atrelada ao classicismo artístico decorrente da existência de esculturas e monumentos remanescentes desta época da história da civilização. Para o sujeito convencionalmente comum, boa parte das informações a respeito desse período da humanidade só existe em função do fato de ser possível o acesso farto de imagens remanescentes deste período glorioso da raça humana. Pode-se concluir, portanto, que por meio da arte é possível se eternizar o legado de um povo.

Por fim, tem-se em um primeiro momento, a obrigatoriedade da oferta da disciplina de educação física. Qual a finalidade de se manter tal disciplina, tão explicitamente voltada para o cuidado do corpo? Ora, é justamente no cuidado do corpo em que se pode ancorar a defesa da manutenção da disciplina supracitada no currículo básico do ensino médio. Trata-se de uma questão de saúde pública. Um povo que cuida de seu corpo, equivale a um povo que minimiza os gastos com saúde pública decorrente da precarização da saúde do corpo, provocado, por exemplo pelo sedentarismo.

No entanto, nos tempos atuais, a disciplina de Educação física, ao que parece, deixa de lado grande parte de suas atividades *out dor*, tornando-se em muitos casos, um braço da biologia, no qual o estudo de fisiologia e anatomia tem muito mais importância que as práticas desportivas que deveriam ter significância para o aprimoramento do corpo e da saúde humana. Não se defende aqui, o modelo das décadas de 80 e 90 nos quais as práticas de educação física estavam basicamente atreladas a atividade recreativas, sem o mínimo critério pedagógico, no entanto, um equilíbrio entre teoria e prática deve ser buscado, afim de que a meta

fundamental da educação física seja atingida: a melhora na qualidade de vida de seus praticantes.

Ainda neste cenário insipiente no qual as discussões do novo currículo do ensino médio se encontra, resta a oferta da disciplina de filosofia, enquanto obrigatória.

Pois bem, assumindo a filosofia como mãe de todas as ciências, pareceria óbvia sua manutenção enquanto obrigatória no currículo do ensino médio. No entanto, está claro que sua inserção só ocorreu em função das mais variadas manifestações populares, acadêmicas e até mesmo parlamentares, que resultou em sua inserção, em um cenário no qual o Direito se enquadra em um período de transição de paradigma da modernidade para a pós-modernidade, como defende Bittar (BITTAR, 2008), em que a pressão de grupos específicos resultam na elaboração da norma em um cenário dito hipercomplexo, nos quais por vezes, interesses de grupos se justapõem, e por outras, são separados nas defesas de um ou outro grupo com capacidade de articulação política que resulta em pressão sobre o legislador.

É de suma importância ressaltar, que o próprio papel de legislador, no caso da reforma do ensino médio, foi usurpado de seu ator natural, o parlamento. Esta prerrogativa, foi usurpada pelo executivo, que muito possivelmente articulou sem as devidas discussões que o tema requer, não só pelo parlamento, como também por toda a sociedade.

Tem-se, portanto, a construção do palco no qual está inserido o cenário da reforma do ensino médio. Cenário este, em que, sem dúvida se justifica a manutenção enquanto disciplina obrigatória das matérias de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Filosofia e Educação física. Se for deixado de lado a discussão no que tange a oferta das demais disciplinas que hoje ocupam o rol das disciplinas obrigatórias, parece ser bastante razoável, mas o perigo se esconde exatamente por trás dessa aparente razoabilidade.

### **POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS NEFASTAS DA REFORMA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO**

Há muito se tem discutido acerca da necessidade de reforma na educação, sobretudo na maneira em que o conhecimento vem sendo transmitido desde sua sistematização com base na escolástica medieval e moderna. Questiona-se por exemplo, por comparação, por que o ensino e suas bases metodológicas sofreram tão poucas modificações, enquanto a técnica e a tecnologia têm sofrido progressos exponenciais.

A resposta para tal questionamento, pode ser simplificada na seguinte reflexão: não sofreu mudanças significativas, pois tem funcionado bem da forma em que está estabelecida. De fato, a discussão de sua modernização ou atualização não deve ser deixada de lado, no entanto, reitera-se de que necessita basicamente de ajustes e não de reformas revolucionárias; é justamente o fato de que o modelo educacional vigente é bom, na medida que proporcionou toda a evolução citada no parágrafo acima, de maneira tal, que é necessário seu aperfeiçoamento, e não sua reinvenção.

Ora, propõem-se a análise do questionamento: o progresso é essencialmente resposta para o aperfeiçoamento do ser humano em sua completude? Bittar, traz em seu texto “O direito na pós-modernidade” a seguinte reflexão:

“O pragmatismo insaciável, que de tudo retira a aura, nascido desse processo, que se infla da idéia progressista, é o mesmo que alimenta os processos de acelerada destruição do mundo natural e exaustão do ambiente físico sobre o qual se lastreia a própria sobrevivência da humanidade. Em nome do progresso conseguiu-se um regresso tão ilimitado que ameaça colocar a humanidade toda sob uma catastrófica e irreversível barbarização. Mas esta advertência já havia sido feita por Adorno e Horkheimer, quando afirmam: ‘A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão’. Com isso, o auge da civilização é sua própria aniquilação, e dessa forma se realiza a dialética do esclarecimento. (BITTAR, 2008)

Como se nota, pensar no “progresso” resultante da reforma do currículo do ensino médio, pode resultar em sua aniquilação enquanto processo de desenvolvimento humano patrocinado pelo Estado, decorrente de sua legitimidade em propor as regras sob as quais seus cidadãos estão submetidos.

Considere, como exemplo, a não obrigatoriedade de disciplinas hoje consolidadas no currículo do ensino médio, a saber: Geografia, Física, Ciências Sociais, história e biologia. A começar pela biologia, pode-se trazer à tona a mesma importância que se tem a educação física. Trata-se de uma questão no mínimo de saúde pública.

São nas aulas de biologia, que a maior parte dos jovens tomam conhecimento de como se prevenir com relação a uma série de doenças, sejam elas de origem natural (silvestres, relacionadas ao clima, relacionadas à interferência do homem na natureza) tais como dengue, febre amarela, Zika, leishmaniose, ascaridíase, esquistossomose, gripe, etc.; sejam elas de origem das interações humanas, tais como tuberculose, DSTs, hanseníase, hepatites, etc.; sejam elas ocasionadas pelas relações de trabalho, tais como fadiga mental, depressão, estresse e por fim aquelas de origem fisiológicas ou associadas ao gene humano, tais como câncer, doenças cardíacas, doenças mentais em um universo que se enquadra na terceira esfera do conhecimento defendida no capítulo um deste trabalho.

Deixando as questões associadas às doenças, é mister lembrar daquelas questões de saúde pública associadas a prevenção e planejamento familiar. Não é surpresa dizer que as famílias têm extrema dificuldade em trazer à tona assuntos tais como a sexualidade e a reprodução humana, cabendo, portanto, ao Estado, a obrigação de cumprir seu dever legal previsto na constituição, sob o qual se enuncia que “a educação é dever do Estado e da família”, neste caso é fundamental que o Estado assuma sua postura em atuar em áreas nas quais as famílias se encontram impedidas.

Em um cenário ainda mais filosófico, o que dizer da premissa platônica, atribuída a Sócrates, “conhece a ti mesmo”, em um contexto em que o Estado torna obrigatória uma disciplina que prega esse ensinamento, mas que, no entanto, não ferramenta o sujeito para que ele possa no mínimo se conhecer sob o ponto de vista físico e fisiológico.

Quando se trata da disciplina de geografia, o mal causado em sua não oferta tem também os mesmos efeitos nefastos. Imagine que sem esses conhecimentos, o sujeito sequer é capaz de se localizar espacialmente, senão por meio do

conhecimento consuetudinário, aquele proveniente dos costumes e das tradições. O cidadão ficaria imerso em um cenário em que assistir no telejornal a notícia de que estourou uma guerra na Chechênia, pode parecer um palavrão. Dizer que a disputa nos Balcãs, decorre de um torneio esportivo; que a luta pela existência do estado de Israel é uma questão bíblica e que a nação palestina, como nunca existiu não tem sua existência justificada. Ora...tratam-se de problemas da humanidade, não de um país, de forma que é obrigação de toda a humanidade tomar conhecimento de tais questões.

Sob o campo da economia, questiona-se: que disciplina do atual currículo do ensino médio trata, mesmo que de forma superficial as questões associadas a economia, a globalização, as relações de poder econômico, as questões do capital, a polarização Norte-Sul (hora até o conceito de Norte-Sul fica comprometido). Somente a Geografia trata desses assuntos no ensino médio (é justo dizer, que a História, as Ciências Sociais e a Filosofia permeiam essa área do conhecimento, no entanto de forma muito mais superficial que a Geografia).

No contexto da disciplina de física, como não resgatar a gênese de seu significado, do grego *Physika*, que significa simplesmente o “estudo da Natureza”. Ora, em tempos em que o ambiente tem sido sistematicamente maltratado e degradado pelo homem, não é sequer conveniente (para não afirmar que é desonesto) deixar de ofertar tal disciplina. Os efeitos climáticos, até onde se sabe, só são descritos em função de uma combinação interdisciplinar que envolve conhecimentos de física, química, biologia, geografia e até mesmo de antropologia, tendo em vista o fato de que as interações humanas e as relações antropológicas têm sua sustentação dinâmica e não estática (conceitos estes inclusive definidos pela física).

Não é possível supor, que um oftalmologista, não tenha sequer conhecimentos básicos de óptica afim de executar um procedimento oftalmológico, no qual o objeto tem seu funcionamento basicamente descrito pela óptica geométrica.

O que dizer do médico cardíaco que não sabe o que significa pressão? Que não conhece o conceito de máquina? De *moto perpetuo*? O que dizer do neurologista que tratada das sinapses neurais de origem elétrica, sem que o mesmo domine, mesmo que superficialmente o conceito de carga elétrica? O que dizer do ortopedista que não tem domínio de mecânica?

Como supor por exemplo, um médico radiologista, ou mesmo um simples operador de raio-X que não tenha noções básicas de profundidade de atenuação da radiação, sem que tenha no mínimo o domínio do conceito básico de ondas eletromagnéticas? Para as áreas de engenharia, o prejuízo pode ser imensurável, tendo em vista o fato de que grande parte da carga conceitual de todos os cursos de engenharias estão atrelados ao domínio de conceitos básicos e fundamentais de física.

Quando se pensa em ciências sociais, pode-se afirmar que é o conhecimento desta disciplina que torna possível a constituição de cidadãos políticos na essência da definição de política, que em síntese pode ser enunciada como o cuidado do povo. Seria possível que o Estado não queira disponibilizar conceitos fundamentais das ciências sociais, sobretudo aqueles que envolvem os processos de lutas de classe e de dominação? E o que dizer com relação a história, além da máxima de que um povo que não conhece sua história não é um povo? Suponha a hipótese

de que o povo israelense tivesse ignorado ao longo de séculos sua história. Teria esse povo se reconhecido enquanto nação? Não é este mesmo conceito aquele atribuído ao povo palestino, que luta para firmar-se enquanto nação, da mesma forma que os curdos no Norte do Iraque e partes da Síria e da Turquia?

Mas o leitor desavisado, poderá em sua ingenuidade argumentar: Ora, o fato de não ser obrigatórias, não significa que as escolas não devam oferecer essas disciplinas!

Há que se perdoar tal ingenuidade, tendo em vista o fato de que os meios de comunicação mostram apenas a propaganda estatal associada ao novo currículo do ensino médio, na qual se afirma que mais de 70% da população aprova o novo currículo.

Deve-se ponderar, dentro do limite no qual o Estado não permite que as ideias divergentes tenham o mesmo tempo de contra defesa com relação a proposta, garantido nas mídias de massa. Se o contraditório não pode ser conhecido, a verdade é aquela construída pelo Estado em um contexto no qual Michael Foucault classificaria como jogo da verdade, ensinado por Birman na seguinte preposição:

“A idéia de verdade seria colocada em suspenso, enquanto pretensão maior do discurso filosófico. Porque aquilo a que se atribuía valor de verdade numa dada tradição não estaria inscrito num registro de neutralidade, mas estaria sujeito também aos enfrentamentos de posições e aos jogos de força que perpassam o espaço social como um todo, como Nietzsche teria ensinado a Foucault numa das máximas de sua filosofia (Nietzsche, 1987). Nada escaparia ao horizonte dos confrontos (Foucault, “Les technologies de soimême”, 1994). Por isso mesmo, seria preciso examinar as condições concretas de possibilidade de produção da verdade, inscrevendo-a na tessitura do espaço social e da história, para que se pudesse surpreender em estado nascente os processos de produção do verdadeiro e as modalidades de efetivação de sua legitimidade.” (BIRMAN, 2002)

Para o caso do novo currículo do ensino básico, todas as regras do jogo têm sido postuladas pelo Estado (em particular, por um dos poderes – o executivo), de maneira tal, que, em se tratando de um “jogo”, torna-se impossível o Estado sair como perdedor. Não que haja vencedores neste caso, pois é clarividente que o próprio Estado será prejudicado por essa ideia em um futuro de médio prazo.

Com relação ao fato de que o novo currículo do ensino médio prevê que os alunos possam escolher as disciplinas que irão cursar de acordo com suas afinidades, é fato que mesmo no modelo atual, quando o jovem ingressa no ensino superior, um pouco mais maduro do ponto de vista social e cronológico, se comparado com a entrada no ensino médio, ainda carregam intrinsecamente uma série de dúvidas sobre quais são de fato suas afinidades. O resultado disso, reflete-se nos altos níveis de evasão que ocorrem no ensino superior atual.

O que tem de interessante nessa proposta, é o fato de que o ensino médio passa a ser em período integral. Este seria o cenário perfeito para manter e aprimorar o currículo atual. Imagine um cenário em que houvesse tempo hábil para ensinar todo o conteúdo previsto na ementa do currículo atual? Talvez fosse essa a solução para o aprimoramento do ensino evocado alguns parágrafos acima. Seria um cenário no qual o ensino de ciências da natureza não estaria enraizados nas exposições teóricas com raras práticas experimentais e discussões fundamentais associadas a cada fenômeno ou estrutura estudados nessa área do

conhecimento. Haveria tempo para mostrar, sob o prisma do empirismo e da experimentação, boa parte dos conceitos abordados em sala.

Talvez, o próprio curso de filosofia, ofertado no ensino médio, perderia o caráter atual que torna o ensino dessa disciplina, meramente o ensino da história do pensamento, quando muito.

A oferta de ensino técnico, por sua vez, não pode ser dita como maléfica, tendo em vista o fato de que o mercado de trabalho de fato exige especialização qualificada. E, mesmo que o aluno formado no ensino técnico não queira exercer de início sua formação e seguir para o ensino superior, é notório que no ensino superior, conhecimentos provenientes do ensino técnico tem fundamental relevância na formação do profissional. Um técnico em edificações, que se habilita a cursar uma faculdade de arquitetura ou engenharia civil, um técnico em eletrônica ou eletrotécnica que opta por cursar uma faculdade de engenharia elétrica; um técnico em administração que se habilite em estudar Administração, etc.. Não corresponde exatamente a um prejuízo, nem para o mercado de trabalho, nem para o Estado.

É fato, que o ensino superior há muito tempo não é garantia de empregabilidade no país, mas é, de qualquer maneira, mais um processo de emancipação associado ao sujeito.

### **POSSIVÉIS CONSEQUÊNCIAS DA REFORMA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA DE ENSINO.**

O primeiro questionamento decorrente da reforma do currículo do ensino médio no sistema de ensino pode ser formulado da seguinte maneira:

Sendo os conteúdos obrigatórios, somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Filosofia e Educação Física, as universidades e demais instituições de ensino superior deveriam então reformular seu sistema de seleção com base exclusivamente nessas disciplinas? Sob o ponto de vista de equidade e justiça é fato que sim. Não se poderia cobrar, nos processos de seleção como nos vestibulares tradicionais, provas de conhecimento específico, dado o fato de que o Estado garante um currículo mínimo, de maneira tal que a seleção deveria estar atrelada a esse currículo mínimo.

No entanto, se as provas específicas tem como fundamento justamente medir (mesmo que de forma subjetiva) o conhecimento e as afinidades dos candidatos em determinadas áreas do conhecimento, a defesa de que o aluno de ensino médio escolha suas afinidades se tornam inválidas. De fato, seria no mínimo cruel, as famosas provas de conhecimentos gerais exigir conhecimentos de química, física, história, geografia em um contexto em que o próprio Estado torna eletivo esse tipo de conhecimento.

O que dizer com relação aos concursos públicos, em todas as esferas do poder? Uma prova de conhecimentos gerais seria justa e permitiria equidade para todos os concorrentes?

Avançando nessa discussão, mais uma vez, o leitor desavisado poderia afirmar novamente: Ora, o Estado deve garantir a oferta de todas essas disciplinas nos mesmos moldes do sistema atual, sem demitir professores de áreas sem procura, sem reduzir o número de professores nestas áreas (isso, posto, sem qualquer

espécie de fisiologismo), mantendo e se necessário ampliando a oferta das disciplinas ditas não obrigatórias. A resposta é simples, e inclusive constitucional: “ninguém (inclusive o Estado, enquanto pessoa jurídica) é obrigado a fazer ou deixar de fazer qualquer coisa, a não ser em virtude da Lei”.

Ora se a lei positivada garante ao Estado deixar de fazer algo ao qual a constituição não o obriga, não comete qualquer irregularidade sob o ponto de vista legal.

Então, surge a hipótese da formação de escolas públicas que tenham a obrigação mínima de ofertar quatro disciplinas, podendo inclusive distribuí-las ao longo de um período integral. Ora, em um modelo liberal de minimização de atuação estatal, parece lógico que o ensino público, regido pelo Estado, estará fadado a atuar justamente no sentido de minimizar custos, e intervenção no ensino.

No que tange a rede privada de ensino médio, há que se esperar a oferta do currículo básico por um dado valor monetário, de maneira tal que esse valor seja linearmente, ou em uma hipótese ainda pior, exponencialmente aumentada em função da quantidade de disciplinas específicas as quais os pais desejam que seus filhos tenham formação.

É possível ainda o surgimento de indústrias de diploma do ensino médio, ancoradas em estruturas privadas de ensino que ofertem somente aquelas ditas obrigatórias, em um contexto no qual o quadro de servidores docentes, poderia estar restrito a quatro funcionários, quando não evocados a famigerado notório saber.

## **CONCLUSÕES**

A oferta de disciplinas no currículo do ensino médio vigente, permite inferir este como um modo acadêmico de garantia de multiculturalismo, sobretudo, aquele relacionado a academia. A interdisciplinaridade que pudesse concatenar todas as disciplinas do atual currículo, incorrendo em uma multidisciplinariedade seria o primeiro passo para a garantia de uma diversidade cultural didático pedagógica.

A discretização das disciplinas do atual modelo, deveria ser revisada e se possível, transformada.

Não há que se falar em relativização do ensino, posto que todo conhecimento humano está relativizado. O problema recai na hiper relativização, que condena o sujeito a ter acesso à apenas um conjunto pequeno e discreto com garantias positivadas pelo Estado.

A garantia da oferta de disciplinas tais como filosofia, artes e educação física, no novo currículo, se deu basicamente em decorrência da intervenção de grupos específicos da sociedade, em um cenário de hipercomplexibilidade e justaposição no qual o direito positivado está inserido.

A positivação do modelo de currículo para o novo ensino médio, hora proposto pelo executivo, primeiramente na modalidade de emenda parlamentar, não só usurpa a prerrogativa do legislativo de legislar em um cenário de ampla discussão em torno de determinadas propostas, como também subtrai do cidadão,

do pensador, do educador, do professor e dá própria família o direito de participar e opinar em um assunto de extrema relevância.

A não oferta de disciplinas específicas poderão ter consequências administrativas e pedagógicas drásticas no ensino médio público e devem encarecer ou empobrecer a oferta de ensino de nível médio na estrutura de ensino privado.

Por fim resta dizer, que a Educação brasileira, em nome de um pseudo progresso corre o risco de ser levada a sua aniquilação.

# SUPER RELATIVISM AND NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL CURRICULUM

## ABSTRACT

In this work, a study was made of the influences and consequences of the super relativization of the curriculum in high school, starting from the antagonism between relativism and universalism in formal education. The hypothesis, defended here, is strongly anchored in the fact that, there must be a middle ground between the two opposing relativism / universalism strands, so that it is possible to extract from each of these theories what is best, and in this way, to converge in a posited positioning, from which, the construction of the idea that it is possible to question the validity of what is taught, without for this, it is necessary to prohibit access to public knowledge, which in fact should be independent Interests or circumstances. An analysis of the possible consequences of the new high school curriculum, discussed strongly in the media, but not in academia and society, is presented.

**KEYWORDS:** Relativism. New curriculum. Consequences. High school.

## NOTAS

- 1 Disponível em: [http://www.apolo11.com/escala\\_planetas.php](http://www.apolo11.com/escala_planetas.php)
- 2 Disponível em: <http://ciencia.hsw.uol.com.br/via-lactea3.htm>
- 3 Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~fatima/ead/endereco-cosmico.htm>

## REFERÊNCIAS

FORQUIN, J.C., O currículo entre o relativismo e o universalismo, **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000;

FERRETTI, S. R., Multiculturalismo e sincretismo, disponível em: <http://www.gpmina.ufma.br/arquivos/Multiculturalismo%20e%20Sincretismo.pdf>. (acesso em 17/11/2016, 02:29);

BITTAR, E. C. B., O direito na pós-modernidade, **Revista Sequência**, nº 57, p. 131-152, dezembro, 2008.;

BIRMAN, J., Jogando com a Verdade. Uma Leitura de Foucault, **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 12(2), p.301-324, 2002.

**Recebido:** 2017-02-02

**Aprovado:** 2017-08-16

**DOI:** 10.3895/rbect.v10n3.5379

**Como citar:**

JESUS, M. M. A.; SANTOS, C. M.; CARDIN, V. S. G. Super relativismo e novo currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5379>>. Acesso em: 21/02/2018.

**Correspondência:** Manoel Messias Alvino de Jesus - [manoelmessias@utfpr.edu.br](mailto:manoelmessias@utfpr.edu.br)

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

