

## 2

### Visões do Ensino Médio: MEC, Mídia e Academia

“Discutir é refletir com os outros; refletir é discutir consigo mesmo.”  
(Pierre Janet, citado por Jean Piaget)

Em 1999, o MEC, através da SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica -, levou a público os textos oficiais destinados a promover a reforma curricular do segmento escolar dedicado à formação da juventude do país, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)<sup>1</sup> e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)<sup>2</sup>.

Com isso, cumpriu-se uma importante etapa dentro de um longo processo de reestruturação das políticas educacionais brasileiras que vinham sendo discutidas desde a constituinte de 1986, incluindo a controversa aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB 9394 de 20/12/96, proposta pelo então Senador Darcy Ribeiro.

Tal importância pode ser atribuída ao fato de que tais documentos possibilitaram a retomada das discussões relativas ao papel do Ensino Médio na atualidade, sobretudo por ser o segmento que vem apresentando a maior taxa de crescimento de toda a educação básica e arrastando, junto com estas taxas, toda sorte de problemas que precisam ser equacionados, constituindo-se, de acordo com a própria relatora das DCNEM, numa tarefa “tecnicamente complexa e politicamente conflitiva”.

Além desse acelerado crescimento quantitativo, é também o segmento onde se concentra um público que, cada vez mais, desafia as instituições e seus professores pelas suas características de dispersão e baixo envolvimento com a escola, provocando situações de fracasso e rejeição em índices expressivos.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> DCNEM: Parecer CEB/CNE no. 15/98 – Relatora Guiomar Namó de Mello – apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

<sup>2</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - 3 volumes. Brasília, 1999.

<sup>3</sup> A pesquisa “Violência, Aids e Drogas na escola” realizada em 14 capitais brasileiras pela UNESCO em 2001, mirou em alguns alvos mas acabou acertando outros, conforme nos revela o artigo “Baixo astral na escola” da jornalista Maísa Lima, publicado em 16/04/2002 pelo Jornal “O Popular” de Goiânia, uma das cidades onde a pesquisa foi realizada. (Ver cópia da matéria - Anexo 1). Os dados apresentados revelam um sentimento de total descrédito dos jovens em relação à escola: os conhecimentos em pauta, a qualidade dos relacionamentos com professores e, curiosamente, até mesmo entre os colegas, provocando um distanciamento generalizado. Além disso, o tema da juventude tem estado

Apesar das inúmeras críticas produzidas no interior das universidades, enfatizando o quanto tais políticas estavam comprometidas com as recomendações do Banco Mundial e outros organismos internacionais, estes novos documentos chegaram até as unidades escolares e ao público em geral por meio de amplo apoio da mídia.

Participa deste cenário a proposição, pelo INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -, do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, aos alunos concluintes ou egressos do nível médio como forma de possibilitar, àqueles que se inscrevessem em caráter voluntário, uma avaliação do desempenho ao término da escolaridade básica, para “aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”.<sup>4</sup>

Este exame, instituído de acordo com a nova LDB (Art. 9º, inciso VI)<sup>5</sup>, teve como objetivos declarados não só possibilitar aos alunos o acesso a indicadores de desempenho pessoal, com vistas a orientar futuras escolhas quanto à continuidade dos estudos ou opções profissionais<sup>6</sup>, como também estruturar um sistema de avaliação da educação básica que servisse de modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho, cursos profissionalizantes pós-médios e curso superior.

Aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM parece ter buscado atingir um outro objetivo não formalmente anunciado, embora relacionado aos demais, que foi o de contribuir para a implementação das novas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, sobretudo por sua rápida incorporação aos sistemas de acesso dos candidatos ao nível superior, de modo parcial ou integral, tanto em universidades públicas como particulares.

---

mais em evidência nas produções acadêmicas, revelando sua importância e contribuindo para ampliar a consciência sobre os vários aspectos implicados na constituição da identidade e cultura juvenil e seus estudos hoje, conforme os vários artigos que compõe a publicação “Juventude e Contemporaneidade”- In: Revista Brasileira da Educação – ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação - Número especial – Maio/Dezembro de 1997.

<sup>4</sup> Brasil, MEC/INEP - “ENEM Exame Nacional do Ensino Médio- Documento Básico 2000, Brasília, Outubro de 1999.

<sup>5</sup> Conforme Art. 9, inciso VI, a LDB estabeleceu que à União caberia organizar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino com vistas a definir prioridades e melhorar a qualidade do sistema educacional.

<sup>6</sup> Razão pela qual os resultados foram e se mantêm sendo entregues diretamente aos alunos na forma de relatório descritivo das competências demonstradas.

Analisando o ENEM nesse contexto, Franco e Bonamino<sup>7</sup>, após mencionar os dados que demonstram esta crescente utilização de resultados do ENEM pelas universidades e o reflexo desta adesão no número de inscritos (110 mil em 1998 para mais de 320 mil em 1999), afirmam: O ENEM tem buscado estreitar relações com as iniciativas voltadas para a reforma do ensino médio no Brasil. Por ser uma iniciativa extremamente recente, é difícil apresentar uma avaliação precisa do significado do ENEM no âmbito da educação brasileira. No entanto, essa iniciativa parece estar associada à perspectiva de ‘reforma fomentada pela avaliação’ (Linn, 1995). A mencionada utilização de resultados do ENEM em processos seletivos para o ensino superior é um dado relevante na medida em que avaliações que pretendam catalisar reformas precisam ter presença expressiva no cotidiano do nível de ensino alvo de propostas de reformas” (op.cit: 29).

Os autores afirmam, ainda, que apesar do pouco tempo de aplicação deste exame, houve uma recepção positiva por parte de formadores de opinião, em especial os vinculados à imprensa, que “vislumbraram no ENEM uma alternativa ao caráter formalista e ultrapassado do ensino médio e vestibular” (op.cit:30).

Toda essa divulgação e adesão dos alunos ao ENEM, bem como a idéia de inversão que se estabeleceu, ou seja, do sistema de avaliação conduzindo a reforma, contribuíram para o surgimento da metáfora jocosa de que o ENEM estaria sendo “uma espécie de cauda que abanava o cachorro”, conforme expressão usada entre acadêmicos para ilustrar o fenômeno.

Isso posto, estabeleceu-se como objetivos deste primeiro capítulo: a) recuperar os antecedentes desta reforma educacional, enfocando rapidamente a atuação dos organismos de cooperação internacional para situar as justificativas e proposições do governo brasileiro no texto das DCNEM, b) caracterizar as estratégias utilizadas pelo MEC para a divulgação da reforma do ensino médio e do ENEM junto aos profissionais da educação e à sociedade em geral, na expectativa de ampliar a compreensão acerca das representações socialmente construídas identificadas no campo e c) caracterizar, a partir dos trabalhos levados à Anped- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação desde 1999, bem como pela análise de outras publicações, tais como livros, periódicos especializados e jornais, um pouco da movimentação de idéias em torno desta reforma, em especial as

---

<sup>7</sup> Franco, Creso e Bonamino, Alicia – O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio – In: Revista *Química Nova na Escola*, Sociedade Brasileira de Química, No. 10,

críticas formuladas por intelectuais que se dedicaram a esclarecer os condicionantes histórico-sociológicos subjacentes a esta ação governamental, para compor um quadro de referências sobre o qual analisaremos a experiência do Colégio Pedro II no capítulo três.

## 2.1

### **As proposições gerais do MEC para o Ensino Médio a partir da Lei 9394/96 e os aspectos conjunturais que as influenciaram**

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), propõe uma nova identidade para o Ensino Médio, ao estabelecer que o mesmo passa a ser parte da Educação Básica, conferindo-lhe o estatuto de direito do cidadão.<sup>8</sup>

Como “etapa final da educação básica” (artigo 36), o Ensino Médio deve contribuir “para a construção da identidade dos sujeitos”, assegurando a todos a oportunidade de “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimorando-se como pessoa humana”.

O texto da lei expressa a expectativa de que esta etapa se dê de forma “afinada com a contemporaneidade”, traduzida no texto como aquela “capaz de contribuir para a construção das competências básicas que situem o sujeito como produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho”.

Na lei anterior (5692/71), pretendeu-se profissionalizar compulsoriamente todo estudante de Segundo Grau - atual Ensino Médio-, mas esta proposição não se sustentou. Em apenas quatro anos, se restabeleceu a modalidade de educação geral nesse nível de ensino e, ao completar uma década, se normatizou, através de uma nova lei, o que, conforme Nunes<sup>9</sup>, a sociedade demandava e as escolas de fato praticavam.

Nas palavras da autora:

---

Novembro de 1999.

<sup>8</sup> Embora não tenha sido mantida no texto legal a sua obrigatoriedade para os jovens, como o é para as crianças do ensino fundamental até 4<sup>a</sup>. série, a Emenda Constitucional 14, de 12/09/1996, estabelece a seguinte redação para o Art.208: O dever do Estado com educação será efetivado mediante garantia de: Inciso II- Progressiva universalização do ensino médio gratuito. Conf.: Costa, Messias – A educação nas constituições do Brasil – Dados e Direções, Rio de Janeiro, DP&A Edt, 2002 : 116.

<sup>9</sup> Nunes, Clarice – Ensino Médio – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais)

A resistência da sociedade à profissionalização obrigatória teve êxito quando o Parecer 76/75 reestabeleceu a modalidade de educação geral nesse nível de ensino, o que se consagrou com o a Lei 7044/82, cujo principal objetivo foi normatizar o que ocorria, do ponto de vista prático, nas escolas, onde o desejo dos estudantes era o ingresso na universidade (op.cit:12).

No discurso oficial atual, há uma intenção em superar a dualidade existente entre as características de um ensino propedêutico, pautado pela transmissão de conteúdos essencialmente enciclopédicos, ministrados, via de regra, com um grande distanciamento do mundo do trabalho para uns, e o ensino profissionalizante, com oferta de conhecimentos práticos e abandono de conteúdos que poderiam garantir uma base de formação mais geral para outros, geralmente os menos favorecidos. De acordo com as DCNEM:

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, 'deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social'(art 1º. § 2º. da Lei 9394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos (op. cit : 23).

A partir desses fundamentos legais, coube à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a tarefa de estabelecer, conforme a Resolução CEB 3/98, de 26/06/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais, consolidadas através dos Pareceres CNE/CEB 15/98, de 01/06/98 e CNE/CEB 1/99, de 29/01/99.

Conforme descrito no capítulo sobre “o processo de trabalho”<sup>10</sup>, integrou o esforço de concretização da tarefa, a composição de uma equipe técnica com professores de várias universidades brasileiras que passaram a redigir as primeiras versões dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, pautando-se pelos dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, estudos produzidos pelo próprio MEC através da Semtec e do Inep<sup>11</sup>, contribuições de estudiosos

---

<sup>10</sup> Livro 1 – Bases Legais dos PCNEM's : 17 a 20

<sup>11</sup> Um dos estudos que merece destaque é o Relatório de Avaliação de Concluintes do Ensino Médio em nove estados, realizado para subsidiar a aplicação do Enem a partir de 1998, envolvendo um total de 429.755 alunos de SP (325.323), PR (75.071), RJ (63.631), GO (56.113), BA (52.423), PE (40.677), RN (30.441), SE (7.766) e RO (7.765), sendo que o número de participantes foi proporcional ao número de concluintes por Estado. A pesquisa caracterizou o perfil socioeconômico e cultural dos mesmos, acrescentando interessantes descritores relacionados à trajetória escolar, condição de trabalho, emprego e participação econômica na vida da família, percepções a respeito do curso realizado e pretensões futuras, além de verificar as características dos estudantes associadas a diferentes

brasileiros e estrangeiros dentre os que participaram do Seminário Internacional de Políticas Públicas para o Ensino Médio organizado pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação) e pela Secretaria de Educação de São Paulo em 1996.

Registre-se, ainda, a realização de duas audiências públicas das quais participaram universidades públicas e privadas, associações de escolas particulares de Ensino Médio, associações do “Sistema S” – Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), as Escolas Técnicas Federais, além “da contribuição anônima de inúmeros educadores brasileiros”

Analisando o processo de trabalho empreendido pelo MEC, estudiosos da reforma do ensino observam que, apesar do texto oficial ressaltar a consulta a estas diversas fontes, não há detalhes sobre o que de fato foi incorporado dentre as sugestões oferecidas ou informações sobre como foram realizadas as audiências públicas. Citando Maria Sylvia Simões Bueno em sua obra “Políticas atuais para o ensino médio”, Clarice Nunes nos informa que, no caso específico da audiência sobre as DCNEM realizada em São Paulo em maio de 1998, os participantes receberam os documentos para discussão com apenas 48 horas de antecedência. Além disso, dos 100 convites distribuídos, cerca de 35 ou 40 instituições compareceram mas apenas 7 se inscreveram para falar, fato este que teria levado as entidades a questionarem a representatividade daquele fórum e a salientarem o prejuízo quanto à transparência do processo.<sup>12</sup>

Segundo consta do documento oficial, as primeiras versões, tanto das DCNEM como dos PCNEM, foram submetidas à discussão com os secretários de educação dos estados, representantes das equipes técnicas de todas as redes públicas e professores das redes públicas de São Paulo e Rio de Janeiro “escolhidos aleatoriamente”. O Colégio Pedro II, como se verá, participou igualmente deste processo.

---

desempenhos em provas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, onde, infelizmente, o óbvio se estabeleceu, revelando os aspectos estruturais implicados, visto que os melhores desempenhos foram verificados entre alunos de escolas particulares, freqüentando cursos regulares, sem uma responsabilidade direta com o sustento familiar, estudando nas zonas urbanas e em horários privilegiados - turnos manhã ou tarde. C.f.: Brasil, MEC/INEP, Avaliação de concluintes do Ensino Médio em Nove Estados – Relatório Final, 1997 – Brasília, 1998.

<sup>12</sup> Nunes, Clarice –2002 – op.cit: 14

O texto final, levado a público em 1999, coloca “O Novo Ensino Médio” como um projeto de reforma de ensino que é “parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação” (op.cit. : 13).

O referido texto faz menção ao Brasil e a outros países da América Latina como governos empenhados em promover reformas com o intuito de tentar superar o quadro de desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. De fato, este e outros argumentos, especialmente os ligados às questões de natureza socioeconômicas, bem como os pressupostos e orientações daí decorrentes, conforme estabelecido nas DCNEM, revelam a influência exercida pelos organismos de cooperação internacional - em especial a Unesco, o Banco Mundial, o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento e outros - sobre os países membros da região, conforme suficientemente discutido na bibliografia destinada ao estudo das políticas públicas contemporâneas.<sup>13</sup>

Passando rapidamente pela questão, o fato é que, especialmente a partir dos anos 90, várias conferências mundiais promovidas por estes organismos internacionais foram realizadas com o intuito de divulgar aos participantes, em geral Ministros de Educação dos países membros, as recomendações para a execução das ações consideradas mais substantivas que, a nível internacional, nacional e regional, deveriam realizar-se a médio e longo prazo. Dentre as metas estabelecidas para a década, configurou a ampliação da oferta de educação básica com “qualidade e equidade”, tendo em vista as necessidades sociais decorrentes da sofisticação tecnológica da sociedade e as demandas do setor produtivo.

Estas recomendações ganharam detalhamentos sobre a necessidade dos governos locais introduzirem diferentes modalidades de avaliação nacional visando a “dar mais visibilidade aos impactos individuais e sociais dos processos educativos, com o propósito de fomentar maior qualidade”, gerando, no caso do ensino médio brasileiro o ENEM anteriormente mencionado. Em relação aos “processos educativos”, recomendou-se que a atenção fosse focalizada nos alunos,

---

<sup>13</sup> Sobre este tema recomendamos especialmente os artigos reunidos na publicação do II Seminário Internacional “Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas” organizado pela profa. Mirian Warde, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP: São Paulo, 1998; o livro organizado por De Tommasi, L., Warde, M.J e Haddad, S. – O Banco Mundial e as políticas educacionais, São Paulo: co-edição Cortez, Puc-SP e Ação Educativa, 2000, ou ainda Frigotto, Gaudêncio – Educação e

“centrando a atividade mais na aprendizagem que no ensino”, definida pelo Comitê como “ação pedagógica capaz de levar o aluno a exercer um maior protagonismo em relação a sua aprendizagem a partir de estratégias que considerem a diversidade de situações, tais como as variações de cultura, posição social, características próprias da idade e da comunidade, necessidades especiais, etc”. No caso brasileiro, isso contribuiu para definir, a nosso ver, uma orientação mais psicopedagógica que sociológica para a concepção de currículo. Recomendou-se também o fomento ao “protagonismo técnico-pedagógico do docente”, insistindo para que os programas de formação e atualização centrassem suas atividades “nos processos de aprendizagem”<sup>14</sup> e estimulassem a permanente atualização da cultura científica e tecnológica dos mesmos através da troca de experiências, da produção de materiais escritos e registros das experiências didáticas por eles praticadas, entre outras, visando a criar espaços de “demonstração”, “socialização” e “sistematização” de experiências inovadoras. Recomendou-se, ainda, que os países-membros estimulassem e promovessem a formação pedagógica geral dos administradores dos sistemas educacionais para que os mesmos pudessem compreender melhor a problemática educativa, colocando-se de forma “mais aberta” às inovações pedagógicas (op. cit: 28). Por fim, recomendações foram feitas para que as universidades buscassem desenvolver investigações educacionais voltadas às “novas teorias pedagógicas e experimentação de alternativas metodológicas e de gestão educativa” (op.cit:30); que fossem incentivados, com o apoio internacional, projetos nacionais, sub-regionais e regionais, voltados à produção e intercâmbio de material audiovisual, programas de informática, recursos eletrônicos, além do estímulo à criação de “Redes de Cooperação.” (op.cit:31).

Com isso, o que se constatou foi uma intensa atuação da Unesco que atravessou a década realizando fóruns de EFA (Educacion for All) e encontros regionais que serviram, basicamente, para reafirmar pressupostos e avaliar os avanços e obstáculos à concretização das metas propostas. Além da regularidade

---

a crise do capitalismo real – São Paulo: Cortez, 1995, onde encontramos um capítulo especialmente dedicado a este assunto.

<sup>14</sup> Consideramos que esta recomendação tenha sido incluída em reconhecimento ao fato de que a compreensão de vários conceitos previstos nestas recomendações e que depois foram reafirmados no texto das Diretrizes Nacionais, tais como competências, capacidades cognitivas superiores, contextualização, aprendizagem significativa e outros dependem fundamentalmente da contribuição das Teorias da Aprendizagem.

dos encontros mundiais, sub-regionais ou regionais, onde se revela a pedagogia praticada pela Unesco<sup>15</sup>, foram criadas várias “Redes de Apoio”, dentre elas, um Sistema Regional de Informaciones (SIRI), o Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), a Red de Innovaciones Educativas (Innovemos) e outras.<sup>16</sup>

O Brasil, na condição de país membro da Unesco, participa de todos esses encontros, está representado nos estudos realizados sobre a região e compromete-se, igualmente, com os pressupostos e prioridades estabelecidas nestes diferentes fóruns. Assim, o discurso oficial proferido pelo MEC incorpora esses pressupostos e orientações, como se pode constatar pela análise do texto das DCNEM, a que nos dedicaremos a seguir.

Na introdução ao texto das Diretrizes, parte-se de um breve histórico sobre o desenvolvimento da Educação no Brasil nas décadas de 1970 a 1980 para chegar, na década iniciada em 1990, indicando a necessidade do país enfrentar “um desafio de uma outra ordem”. Tal situação, seria em decorrência das mudanças processadas na sociedade por influência da revolução tecnológica em curso. Neste ponto, o texto oficial reafirma o pressuposto constitucional e as recomendações internacionais de que a formação do aluno deve ter como alvo principal “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias”, em oposição à formação específica. Isto implicaria no desenvolvimento das capacidades de pesquisa, traduzidas como “competência para proceder à busca, seleção, análise e tratamento da informação, das capacidades de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (op cit :14).

No subtítulo “Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada”, a relatora Guiomar Namó de Mello afirma ainda que até o presente a organização

---

<sup>15</sup> Estamos nos referindo à sistematicidade quanto à produção de documentos orientadores firmando os pressupostos mais amplos e indicando possibilidades, que são encaminhados previamente aos participantes; seguidos das reuniões mundiais onde os organismos financiadores fazem suas recomendações; da promoção dos encontros regionais para tradução, no plano local, das diretrizes e recomendações; seguido da produção das “declarações” que em geral são nomeadas a partir da cidade onde o encontro se realiza para registrar o compromisso políticos dos representantes dos países membros; produção de outros encontros de avaliação e socialização de pesquisas encomendadas para acompanhar processos e produtos gerados, e assim por diante)

<sup>16</sup> Informações conforme [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education) e links para “Comitês Regionais” (Latin America e Caribbean), “Documentos” e outros  
Jan/2004

curricular do ensino médio brasileiro teve como referência mais importante a preparação dos alunos para o acesso aos estudos de nível superior pela simples razão de que “os poucos que conseguiram vencer a barreira da escola obrigatória” chegaram ao ensino médio demandando este tipo de preparo, mesmo quando o caminho era através das escolas técnicas. Nos últimos anos, sobretudo na última década, aumenta a demanda por este segmento, como conseqüência, segundo ela, de três fatores: a) o processo de modernização do sistema produtivo que valoriza em seu discurso a educação como estratégia de melhoria de qualidade de vida e de emprego; b) o “ainda lento, porém contínuo”, aumento do número de alunos que conseguem concluir a escola obrigatória e c) a procura por vagas dos alunos já inseridos no sistema produtivo que estariam investindo no aumento de sua escolarização para melhorar sua condição salarial e social. Nas palavras da autora:

Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nesta etapa de escolaridade (op. cit : 91).

Além dessas considerações às mudanças estruturais que alteraram a produção e a própria organização da sociedade, apresentadas no texto como sinônimo de “fator econômico”, o documento tece considerações sobre as condições do sistema educacional do país, em termos estatísticos. Assim, constata-se que desde meados dos anos de 1980, o ensino médio apresentou o maior crescimento dentre todos os segmentos da Educação Básica. De 1985 a 1994, esse crescimento teria sido de 100%, contra 30% do Ensino Fundamental. Essa expansão teria se dado principalmente na rede pública e, dentro dessa, no ensino noturno, representando 68% do aumento total, o que confirma a tendência descrita acima de que este segmento tem favorecido a incorporação de grupos sociais antes excluídos.

Recorrendo aos dados apresentados por Ruy Leite Berger<sup>17</sup>, Secretário da Educação Média e Tecnológica do MEC por ocasião da reforma, vimos que, no início dos anos de 1990, o número de matriculados no ensino médio era 3.770.230 alunos contra 8.192.948 registrados no final da mesma década. Ainda que a taxa líquida de escolarização fosse, segundo ele, insatisfatória, visto que, apenas 30,8%

se situariam na faixa etária entre 15 e 17 anos, ela já era bem diferente da taxa líquida registrada em 1991, quando este percentual girava em torno de 17,5%. Este aumento da taxa líquida, bem como a tendência a manter um aumento de mais de 11% ao ano, seria, segundo Berger, um indicador do avanço do processo de universalização deste segmento de ensino.

Diante deste quadro de crescimento quantitativo acelerado, o texto das Diretrizes Curriculares prescreve a seguinte recomendação:

Pensar um novo currículo para o ensino médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada 'revolução do conhecimento', alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (op. cit: 15).

Isto posto, o discurso sobre “as competências” ganha especial relevância no texto oficial, sobretudo no subitem relacionado ao “papel da educação na sociedade tecnológica”, no qual são tomados como referência os “quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” propostos pela UNESCO: “aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a viver, e aprender a ser”.

Indo direto à fonte, encontramos no texto “Educação, um tesouro a descobrir”<sup>18</sup>, a explicitação dessas expressões com base no pressuposto de que a função da Educação no mundo atual é transmitir, de fato, cada vez mais saberes e saber-fazer “evolutivos” ou “adaptados à civilização cognitiva”, por serem considerados “a base para as competências do futuro”. Ao propor os quatro pilares, Delors explicita: “aprender a conhecer” representa a aquisição dos “instrumentos de compreensão”, ou seja, o repertório de saberes codificados - meio e finalidade da vida humana, visto que são conhecimentos que devem servir para compreender o mundo, para viver dignamente, para trabalhar, para comunicar, bem como porque devem se ligar ao prazer da descoberta, da curiosidade intelectual sobre as áreas de interesse ou necessidade, etc. Por isso, é enfático ao dizer: “a especialização, mesmo para os futuros investigadores de uma determinada área ou campo do saber, não deve excluir a cultura geral” e mais adiante complementa: “Um espírito verdadeiramente

---

<sup>17</sup> Berger, Ruy – Apresentação à obra de Filmus, Daniel et alii; Ensino Médio: Cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente - tradução de José Ferreira – Brasília: UNESCO, SEMTEC/MEC, 2002.

<sup>18</sup> Delors, Jacques – Educação: Um Tesouro a Descobrir- Co-edição: Cortez, Unesco e MEC, 1999 –II Parte: Princípios – Capítulo 4 - Os quatro pilares da Educação. Este texto foi produzido inicialmente em forma de Relatório encomendado pela Unesco, em especial pela Comissão Internacional sobre

formado, hoje em dia, tem necessidade duma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos” (op.cit:79)

Já o “saber-fazer” refere-se, segundo o autor, à possibilidade de agir sobre o seu próprio meio, diferente, portanto, do “simples” significado de preparar alguém para determinada tarefa material, a exemplo do que por muito tempo orientou a formação profissional para as funções fabris. Este novo sentido contribui para tornar obsoleta a noção de qualificação profissional, visto que o progresso técnico modifica inevitavelmente as qualificações exigidas para os novos modos de produção, fundando, portanto, uma nova noção; a de “competência pessoal”, para referir à incorporação da dimensão intelectual ao trabalho, já que as máquinas, de certa forma, também se tornaram “inteligentes” e os sistemas mais complexos.

O “aprender a viver em comum” é colocado como um dos maiores desafios para a educação, já que o mundo atual está marcado por “uma violência que contradiz a esperança” . Sem desconsiderar que a história humana sempre foi “conflituosa”, aponta os novos elementos que acentuam o perigo, em especial, o potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. Para sobreviver e transformar esta realidade, portanto, faz-se necessário cuidar para que as pessoas sejam mais participativas, solidárias, tolerantes e cooperativas em todas as atividades humanas.

O “aprender a ser”, como “via essencial que integra as três outras”, é traduzido pelo autor como princípio fundamental da educação pelo fato de visar o desenvolvimento “total” da pessoa – “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade”. Segundo Delors, graças à formação recebida na infância e juventude é que se poderia formar sujeitos autônomos e críticos para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir sobre como agir nas diferentes circunstâncias. Com isso, os alunos teriam não só a “cartografia do mundo complexo e em constante agitação”, mas, e principalmente, “a bússola que permite navegar sobre ele.” (op.cit:77)

Isso posto, o texto das Diretrizes, considera que:

A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio.<sup>19</sup>

Neste subitem, se apresenta também a proposta de uma Base Nacional Comum que deve caminhar no sentido de garantir a construção de competências e habilidades básicas, divididas em três áreas do conhecimento: a) Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, onde se inserem os conteúdos relacionados à Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Informática e Língua Estrangeira Moderna; b) Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, com os conteúdos relacionados à Química, Física, Biologia e Matemática e c) Área de Ciências Humanas e suas tecnologias, concentrando os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Segundo a LDB 9394/96, esta Base Nacional Comum deverá utilizar no mínimo 75% da carga horária total, devendo ser complementada por uma parte diversificada, “de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). Esta parte diversificada pode ser definida pelo próprio estabelecimento de ensino e deve expressar a “inserção do educando na construção do seu currículo”.

De acordo com as recomendações legais, a parte diversificada considerará “as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou área, sob forma de novas disciplinas, projetos ou módulos, propostos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem”. O desenvolvimento desta parte diversificada pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outros estabelecimentos conveniados, abrindo espaço para a definição de “parcerias institucionais” com universidades, centros de pesquisa, empresas, clubes ou outras entidades capazes de garantir um suporte logístico para a realização de atividades mais específicas. O texto deixa claro que esta parte diversificada não implica em profissionalização, mas em possibilidade de ampliação das experiências escolares com o objetivo de enriquecer o currículo ou mesmo aprofundar os estudos, garantindo a necessária contextualização nas práticas sociais e produtivas. Trata-se, de acordo com os parâmetros, “de uma proposta de educação geral que permite buscar ou gerar informações, bem como

---

<sup>19</sup> Eixo histórico-cultural para balizar a relevância social dos conteúdos e um eixo epistemológico para assegurar a eficácia dos processos de ensino e garantir a abertura para novas aprendizagens. ( C. f. DCNEM: 35)

usá-las para solucionar problemas concretos, não descartando que tudo isso seja preparação básica para o trabalho”.

Nesse sentido, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais prevê que: “O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para avaliação da Educação Básica em nível Nacional”(op.cit: 36).

No item 4.2 das Diretrizes – “Um currículo voltado para as competências básicas”, se enfatizará, ainda, a necessidade de produzir uma escola média de sólida formação geral, desenvolvimento da capacidade de aprender, indicando alguns pressupostos que devem ser seguidos para dar conta de organizar o currículo, conforme segue:

- a) Visão orgânica do conhecimento, “afinada” com as mutações que o acesso à informação está causando no modo de lidar com o conhecimento, resultando daí a necessidade de ensinar o conhecimento das diferentes áreas bem como as “suas tecnologias”;
- b) Disposição para buscar as múltiplas possibilidades de interação entre as disciplinas do currículo, o que implica numa abordagem interdisciplinar para tratamento dos conteúdos escolares;
- c) Sensibilidade para relacionar os conteúdos das aprendizagens com os contextos da vida social e pessoal, enfatizando a dimensão prática dos conhecimentos, nas DCNEM referidas como “contextualização dos saberes visando uma aprendizagem mais significativa”;
- d) Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, o que implica numa valorização dos aspectos subjetivos da formação dos alunos;
- e) Aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva forjada sócio-interativamente na sala de aula, na família e outras instâncias sociais de convivência, como expressão de uma visão construtivista dos processos de ensino e de aprendizagem.
- f) Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos para além da cognição e das habilidades intelectuais.

Para recomendar, ao final, que esta formação básica possibilitada pelo ensino médio se realize mais pela constituição de competências, habilidades e disposições

de condutas que pela quantidade de informações, o que implicará em “desbastar” o currículo enciclopédico, ressignificar os conteúdos curriculares para constituição das competências e valores; adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e promovam mais o raciocínio e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores, estimular procedimentos e atividades que permitam ao aluno reinventar o conhecimento pela experimentação, pela execução de projetos, pelo protagonismo em situações sociais; organizar os conteúdos de ensino em áreas interdisciplinares, tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado para dar significado ao aprendido, sendo que, estes dois últimos conceitos, interdisciplinaridade e contextualização, ganham destaque na redação do referido texto como princípios pedagógicos descritos com base em teóricos renomados da psicologia do desenvolvimento, em especial Piaget e Vygotsky.

No que se refere à autonomia das escolas, por fim, o texto afirma:

O exercício da plena autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar [...] aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de tudo, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores (op cit: 126).

Com isso, as autoridades reafirmam a recomendação feita de início, no sentido de que os estabelecimentos de ensino usufruam a flexibilidade permitida e estimulada por lei para organizar os conteúdos, definir metodologias e sistema de avaliação, enfatizando a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas “com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica e com o sujeito ativo que se apropriará desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social” (op.cit: 38).

Estes princípios pedagógicos ligados à proposição do currículo serão retomados e aprofundados quando nos detivermos na análise do processo vivido pelo complexo escolar Colégio Pedro II.

## 2.2

### **Falem bem, falem mal, mas falem de mim: As DCNEM na mídia e as discussões sobre o Ensino Médio na academia**

10 de janeiro de 1999. Num artigo publicado pelo Jornal do Brasil (JB), jornal carioca de grande circulação, uma matéria trata do primeiro programa de rádio gravado pelo presidente da República depois de sua reeleição. O tema: “A reforma do ensino médio regular e profissionalizante e os desafios impostos à sua implantação”. Com a manchete “Desafio de mudar ensino médio e profissionalizante - Prioridade do FH, reforma esbarra na penúria dos Estados”, a jornalista Rosa Lima explica que, segundo o presidente, 1999 seria “o ano do ensino médio”, razão pela qual ele estava dedicando o seu primeiro programa de rádio do novo mandato aos estudantes daquele segmento. Apesar do destaque positivo ao tema, a matéria não deixou de mencionar a falta de vagas nas principais escolas da rede estadual de ensino. Nas palavras da jornalista:

Enquanto Fernando Henrique discursava no rádio, centenas de pais ansiosos se acotovelavam no Rio nas principais escolas da rede estadual de ensino em busca de uma vaga para o próximo ano letivo. As imensas filas davam uma boa medida do desafio que os governos vão enfrentar para pôr em prática a promessa do presidente.<sup>20</sup>

Depois de discorrer sobre o aumento do número de jovens na faixa dos 15 aos 18 anos, sobre o crescimento do número de concluintes de 8as. séries do fundamental e a importância da escolaridade para a inserção num mercado profissional cada vez mais exigente, a matéria mostrava que 36% das vagas de ensino médio no Estado do Rio eram disponibilizadas pelas escolas particulares, enquanto a média nacional da rede privada ficava em torno de 17%. Informava, ainda, que em muitos estados brasileiros sequer existia uma rede pública devidamente estruturada para atender as demandas do ensino médio, com base no depoimento do então secretário da Semtec – Prof. Ruy Leite Berger Filho: “Na maioria dos estados brasileiros, a escola secundária funciona dentro da escola de primeiro grau, numa salinha lá no fundo, à noite. É quase um apêndice”.

Para enfrentar esta situação, a matéria informava que o governo pensava investir cerca de US\$ 1 bilhão, para ampliar de 6,9 para 10 milhões o número de matrículas no segmento em quatro anos. Mas, “a melhoria do ensino médio não se resume à expansão da rede de escolas” afirmava a jornalista. Para introduzir aspectos específicos relacionados à reforma educacional, ela explicou que depois

---

<sup>20</sup>Lima, Rosa – Artigo: O desafio de mudar o ensino médio e profissionalizante – Jornal do Brasil, 10 de jan de 1999, caderno “Brasil” pag 6 - 2ª edição.

de cinco anos de “exaustivas discussões”, o Conselho Nacional de Educação havia aprovado as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio em 1998 que, na etapa atual, dependiam dos estados para vigorarem. A partir daí, a matéria apresentava algumas características da reforma propriamente dita quanto à composição do desenho curricular e as três grandes áreas do conhecimento, a mudança em relação ao ensino profissional e outras.

Não passa despercebida a tendência a apresentar a proposta como se “tudo” fosse uma grande novidade, embora a destinação de 25% da carga horária total do currículo para as atividades diversificadas em complemento à Base Nacional Comum (75%), já fosse prevista nas duas Leis de Diretrizes e Bases anteriores, dentro de pressupostos semelhantes, ou seja, de proporcionar o ajuste do currículo em cada estado, cidade, escola, às demandas locais. Além disso, a afirmação de que este foi um processo que demandou “cinco anos de exaustivas discussões”, contrasta com a opinião da pesquisadora Maria Sylvia Bueno<sup>21</sup> que, em sua análise sobre o cenário onde tais políticas foram formuladas, afirma:

Se a LBD é responsável pelo estabelecimento de linhas reguladoras mais perenes para a trajetória da educação brasileira, no caso do ensino médio e da educação profissional essas direções já estavam esboçadas – sem consulta prévia ao destinatário – na proposta de governo nos textos oficiais desde o ‘Planejamento político-estratégico do MEC (1995). Seus grandes eixos de discussão (qualidade e quantidade) e de orientação (flexibilização e avaliação) espelham-se em tendências e recomendações exógenas e suas principais diretrizes, antes de registradas na letra da lei, expressando a vontade da nação convocada, transparecem em mudanças estruturais implícitas nas iniciativas e providências práticas da administração educacional. Tendências, coincidências e consensualidades à parte, definições e detalhes ultrapassam relações lógicas de espaço e tempo, reduzem por antecipação a flexibilidade da lei e colocam dúvidas sobre o compromisso democrático de sua construção (op.cit:126).

Fato inegável, no entanto, era a freqüente presença do ensino médio na mídia antes de 1999, ano da divulgação oficial das DCNEM, apresentando as intenções e ações do MEC relacionadas ao segmento.

O Guia do Estudante da Editora Abril, por exemplo, em sua edição anual de 1997<sup>22</sup>, dedicou um bom número de páginas para apresentar “As novas portas para o ensino superior”. Nessa matéria, relatou-se a experiência de implantação do PEIS – Programa Experimental de Ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria/RS, que submetia os alunos a exames parciais ao término

---

<sup>21</sup> Bueno, Maria Sylvia Simões – Políticas atuais para o ensino médio – Campinas/SP, Papirus, 2000.

de cada ano letivo de ensino médio, compondo assim a pontuação necessária para disputarem cerca de 20% do total de vagas oferecidas nas várias carreiras acadêmicas. Esta “revolução” também estava, segundo a matéria, acontecendo na Universidade de Brasília no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e na Universidade Federal de Goiás. Estas e outras experiências foram citadas para exemplificar as práticas decorrentes da determinação da nova LDB de 1996 sobre a autonomia das instituições de ensino superior para definir processos próprios de seleção e admissão de alunos, bem como da decisão do INEP/MEC de instituir o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio a partir daquele ano. Fechava a matéria o posicionamento do professor José Martins Filho, à época reitor da UNICAMP, mostrando-se favorável ao uso dos resultados no ENEM nos vestibulares.<sup>23</sup>

Um mês após o discurso presidencial, a discussão sobre vagas e condições infra-estruturais para a implantação da reforma educacional brasileira voltava às páginas dos jornais, agora em entrevista com o ministro da Educação Paulo Renato Souza. No dia 05 de fevereiro daquele ano, a jornalista Eliana Lucena registra de Brasília:

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, afirmou ontem que as filas para matrículas nas escolas públicas de 2º grau vão continuar ‘enquanto existirem escolas públicas boas e ruins’, já que umas serão mais procuradas do que outras. O governo, segundo o ministro, não conseguiu acompanhar o crescimento do número de matrículas nos últimos quatro anos - em torno de 40% - garantindo qualidade do ensino em todas as escolas. “Nosso grande desafio nos próximos anos será atender a demanda com qualidade”, afirmou o ministro, que se reuniu com todos os

<sup>22</sup> Guia do Estudante, Edt Abril, Edição de 1997: 41-44.

<sup>23</sup> Importante que se esclareça que houve uma movimentação das Universidades no sentido de discutir o ENEM e suas implicações para os processos seletivos em fóruns específicos. Em 1997, por exemplo, foi realizado o I Encontro Nacional “Vestibular em foco” promovido por uma consultoria educacional privada em parceria com a Universidade São Francisco-Bragança Paulista/SP. O evento contou com o apoio institucional da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas (ANAMEC), Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC) e da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM). Devido a complexidade do tema, realizou-se em junho de 1998 um II Encontro para aprofundar a discussão sobre temas relacionados às novas modalidades de avaliação de acordo com as tendências internacionais e o ENEM, em presença da profa. Maria Inês Fini –Unicamp – à época coordenadora do Inep/MEC. A qualidade dos instrumentos de medidas e a adoção de “medidores de habilidades permanentes” foi o tema tratado pelo prof. Heraldo Marelin Vianna que havia trabalhado por 16 anos com vestibulares em grandes instituições. No referido encontro discutiu-se ainda, os reflexos dos novos modelos seletivos sobre o sistema educacional brasileiro a partir da apresentação de novas experiências de seleção em curso em universidades públicas e particulares, estando na oportunidade representadas a Universidade Católica de Brasília, A Universidade Federal de Goiás, a Federal de Santa Maria/RS (citadas pelo Guia do Estudante da Abril) e outras, conforme anotações da pesquisadora como participante nos referidos eventos.

secretários de Educação do país para mostrar o que o MEC está fazendo para aprimorar o 1º e 2º graus.<sup>24</sup>

A matéria seguia descrevendo as prioridades assumidas, dentre elas a formação de professores, mas falava principalmente dos temas abordados na referida reunião com os secretários de educação dos estados, dentre elas, as questões de ordem política e econômica implicadas no processo de implantação da reforma, como, por exemplo, a incorporação de novos membros ao Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação, o que significava uma “ampliação do debate” em relação aos projetos em andamento<sup>25</sup> e a questão dos recursos, confirmando a participação do BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento na implementação das novas diretrizes. Outros delicados temas também foram mencionados, tais como as ações em andamento na Justiça impetradas por empresários que não queriam pagar o salário-educação, levando o MEC a ingressar no Supremo Tribunal Federal com agravo contra a decisão da justiça nos estados, bem como as denúncias sobre fraude na apresentação do número de alunos matriculados nas redes públicas em alguns estados, com o objetivo de aumentar a parcela a que os mesmos teriam direito no Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1997, já que para proceder a esta distribuição, o governo federal levava em conta o número de matrículas apuradas pelo Censo Escolar.

Em função de todos esses problemas e embates, previa-se, à época, a realização de outros encontros dos Secretários de Educação com o MEC, para que os mesmos “conhecessem melhor a proposta para o ensino médio e o técnico.”

Esta matéria, de certa forma, contribui para evidenciar a fragilidade do “consenso” estabelecido entre o MEC, organizações representativas como o CONSED, e o empresariado (para não falar da ausência de opinião dos outros atores sociais diretamente envolvidos na tarefa educativa) na divulgação e implementação desta Reforma, contrariando um dos aspectos centrais das “recomendações” dos organismos internacionais aos países membros que por reiteradas vezes enfatizou através de seus documentos a necessidade de garantir

---

<sup>24</sup> Lucena, Eliana – “Educação quer atender demanda com qualidade” – Jornal do Brasil-Caderno Brasil, 05/02/1999

<sup>25</sup> De acordo com a matéria, o ministro estava se referindo à entrada de Murilo Hingel, Secretário de Educação de Minas Gerais, que havia abolido das escolas públicas de seu estado o sistema de ciclos contrariando as recomendações do MEC.

“ampla participação social” no processo de reforma do ensino em busca da construção da legitimidade necessária à sua implementação, o que de certa forma reforça a tese apresentada por Maria Sylvia Bueno há pouco citada.

Paralelamente às matérias que se dedicavam a expor dados que retratavam a realidade brasileira e os graves problemas a serem enfrentados, surgiram, ao longo de 1999, inúmeras páginas em jornais e revistas dirigidas a profissionais da educação e a leigos (editorias como “Sessão Educação”, “Família”, etc), que divulgavam, sempre em tom otimista, a novidade que chegava como uma espécie de produto pronto para consumo. Estamos nos referindo, principalmente, a alguns excessos praticados em nome da divulgação da reforma naquele ano, como foi o caso de um outro jornal carioca, que utilizou na capa de um encarte especial sobre educação, o plágio de uma caixa de sabão em pó bastante popular como suporte para os seguintes dizeres: “Novo Ensino Médio...” Agora com nova fórmula?! Quase! “...Agora é para a vida”, reproduzindo o slogan institucional adotado pelo MEC<sup>26</sup>.

Nessa mesma perspectiva, foram publicadas outras matérias, tais como a reportagem “Colegial de cara nova” da Revista Época de 13 de setembro de 1999, mostrando um grupo de jovens estudantes (na clássica composição um branco, um negro, uma oriental, uma loira...), cada qual empunhando um sofisticado instrumento ou material didático para representar as diferentes áreas do conhecimento e suas tecnologias: uma filmadora, um “lap-top”, sólidos geométricos em acrílico transparente, um instrumento musical, etc. o que, certamente, não correspondiam as reais condições de trabalho na maioria das escolas brasileiras. Esta matéria sobre a reforma mencionava o aumento expressivo das matrículas neste segmento nos últimos anos e outras informações como, por exemplo, o fato de que o Brasil dispunha de 366 mil professores de ensino médio, dos quais 38.200 não tinham a escolarização mínima requerida para estarem na função docente, além de outros tantos leigos atuando neste nível de ensino. Não foram citadas as fontes de consulta, mas é possível que estas informações tenham sido obtidas junto ao próprio MEC que, através de seu Secretário de Educação Média e Tecnológica, declarava possuir levantamentos de dados para orientar as ações. Apesar desses dados preocupantes reduzidos a uma pequena nota de pé de página, prevaleceu o tom otimista, informando que os PCNEM já estavam sendo distribuídos em sua

---

<sup>26</sup> Jornal “O Dia” – Encarte Especial – Educação – Set/1999.

forma impressa a todos os professores e que a TV Escola (MEC), captada por antena parabólica pelas escolas públicas, em breve colocaria o tema da reforma em pauta. Novamente, enfatizava-se a participação do BID e governos estaduais no processo de implementação. Após mostrar exemplos de como várias escolas particulares do Rio e São Paulo estavam se adaptando às mudanças, acrescentou-se a seguinte declaração do então secretário da SEMTEC/MEC: “É como se deixássemos para trás a velha enciclopédia e passássemos a estudar pela *Internet*, com seus *links*, possibilidades e autonomia para navegar”<sup>27</sup>.

Variando o público-alvo, mas não o teor ou o tom emprestado ao discurso, uma matéria publicada pela Revista do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de São Paulo -SIEESP, no início do ano 2000, trazia como manchete: “Escola Turbinada: Mudanças inusitadas nos currículos surpreendem alunos na volta às aulas” (grifos nossos).

Na matéria, se dizia apostar no potencial da reforma para acabar com a “cara de enfado” dos 43 milhões de alunos que retornavam das férias naquele mês. Falava-se em “várias novidades” ou “novidades estimulantes”, tais como “intercalar aulas de matemática, gramática, física e química com cursos de astronomia, computação gráfica, teatro, fotografia, cinema, história em quadrinhos, publicidade, música.” Havia também um grande destaque para as mudanças que se pretendia fazer na “metodologia”, citando como exemplo uma determinada escola que colocara dois professores numa mesma turma para garantir pontos de vista diferentes ou complementares sobre um mesmo tema. Um mesmo conjunto de assuntos, chamados de “Temas geradores” eram trabalhados numa escola “do primário ao ensino médio”, para promover a interdisciplinaridade e assim por diante. A matéria afirmava ainda que, embora a rede particular tivesse “saído na frente”, as escolas públicas também estavam “se encaixando ao novo esquema”, citando como exemplo o Estado do Paraná, onde supostamente, 80% dos colégios já tinham promovido mudanças.<sup>28</sup>

Por essas notícias passam várias questões passíveis de discussão abarcando desde teoria do currículo às didáticas específicas. Alguns desses aspectos conceituais serão aprofundados quando nos detivermos na análise da implantação do Currículo do Colégio Pedro II nos capítulos seguintes. Por ora,

---

<sup>27</sup> Revista Época, Edição 13 de setembro de 1999, Ciência e tecnologia / Educação, pag 97 a 102.

deixamos apenas indicada a nossa concordância com o autor Gimeno Sacristán (1998), sociólogo dedicado ao estudo do currículo, quando afirma que “a prática a que se refere o currículo é muito bem estabelecida através de comportamentos políticos, administrativos, econômicos e didáticos, atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias, crenças e valores”<sup>29</sup>. Afirma que, da noite para o dia, se pode mudar “tudo”; “se encaixar a um esquema” reflete uma total falta de prudência, para não dizer ingenuidade, ainda que bem intencionada.

Excesso à parte, em 1999, “ano do ensino médio”, o JB manteve sua dedicação ao tema, em especial através do caderno de Domingo - Editorial Empregos/Educação para o Trabalho, assinado pela colunista Ana Lagôa. Além de tratar de aspectos descritivos ligados à reforma, a jornalista entrevistou, ao longo do ano, personalidades internacionais em visita ao Brasil, sobretudo intelectuais como Serafin Antunes (doutor em organização escolar), Fernando Hernandez (autor de vários livros sobre “Pedagogia de Projetos” como alternativa aos currículos convencionalmente estabelecidos) e Juana Sancho (doutora em tecnologia educacional).<sup>30</sup>

Dizia Ana Lagôa em sua matéria de 05/09/2003:

A pedagogia da Espanha está na ordem do dia. Foi ela a fonte de inspiração para as propostas de reforma do sistema brasileiro de ensino, consolidadas na nova Lei de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. [E mais à frente complementa]: Nos três cenários – escola, empresa, academia – hoje, o que se vê, é a busca por novas formas de trabalho que privilegiem a iniciativa, o pensamento autônomo, o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade. Exatamente o que pretendeu a reforma dos sistemas públicos de ensino espanhol e brasileiro.<sup>31</sup>

Nesta mesma edição do JB, o espaço do “Caderno Brasil”, foi praticamente todo dedicado a uma nova entrevista com o ministro Paulo Renato. Título: “Uma revolução no ensino médio”.<sup>32</sup>

Com base na chamada “Começam mudanças no ensino”, afirma-se que o segmento deixará de ser “a ante-sala do vestibular” para “preparar para o mercado de trabalho- de nível técnico ou superior”, como acontece em outros países,

<sup>28</sup> Revista do SIEESP, Fev/2000, sessão Educação.

<sup>29</sup> Sacristán, J. Gimeno – O Currículo, uma reflexão sobre a prática” – Artes Médicas, Porto Alegre, 1998:13

<sup>30</sup> Esses autores tiveram suas obras traduzidas por uma editora do RS, que ao longo do processo de implementação da reforma, chegou a publicar 18 títulos num mesmo ano, sobretudo dos escritores espanhóis.

<sup>31</sup> JB de 05/09/1999 – Matéria “A lição espanhola” assinada pela colunista Ana Lagôa: 1 a 3

inclusive na Espanha, de onde vem a inspiração para as mudanças no sistema educacional brasileiro. Pressionado pelo aumento de 40% nas matrículas, o MEC finalmente porá em prática a separação entre a formação clássica-humanista e a técnica-profissionalizante.”

A leitura desta chamada demonstra que o redator misturou informações ao tentar resumir o que de fato estava sendo proposto na reforma, uma vez que o “deixar de ser a ante-sala do vestibular” não significava, do ponto de vista oficial, necessariamente profissionalizar. Ainda que o fosse, não era essa a perspectiva introduzida pela influência espanhola na reforma educacional brasileira. De acordo com os esclarecimentos prestados pelo ministro ao longo da entrevista, no entanto, as idéias foram melhor colocadas, conforme trecho selecionado a seguir:

Jornalista(J): - Então está nascendo mesmo um novo ensino médio?

Ministro Paulo Renato(PR) Já está aprovado no Conselho Nacional de Educação. Como ele é muito moderno, muito diferente do que tínhamos, sua implantação demanda tempo.

(J) - E o que é esse novo ensino?

(PR) - É abrir horizontes, educar para a vida, ajudar o jovem a programar o seu futuro, planejar o seu futuro. O ensino médio era até agora marcar passo para entrar na universidade. Isso mudou nos últimos anos. Esse aumento de 40% na matrícula trouxe para o ensino médio uma população de extratos mais baixos de renda. Muitos desses jovens não querem mais simplesmente ir para a faculdade.

(J) - O que os estudantes querem?

(PR) - Fizemos uma pesquisa entre 450 mil concluintes do ensino médio há dois anos, como preparação para o Enem. Só 38% declararam que iriam para a faculdade; os outros 62% queriam fazer um curso técnico, ir para o mercado de trabalho, melhorar a sua posição no emprego e outras coisas.

(J) - E como esse novo ensino vai atender à expectativa dos estudantes?

(PR)- Primeiro, a reforma procurou separar o ensino médio do profissionalizante. Porque, se o estudante for se profissionalizar agora, daqui a 10 anos esse conhecimento profissional que ele adquiriu não serve mais. Ele vai ter que voltar para outro curso profissionalizante. Então nós precisamos garantir que toda a população tenha segundo grau. Um curso que abra um horizonte, que dê a base para que possa amanhã fazer um ou mais profissionalizantes, nesta ou naquela área, e que ele possa transitar entre mercado de trabalho e sistema educacional, ida e volta.

(J) - Como ficou o profissionalizante?

(PR)- O profissionalizante, mesmo aquele antigo técnico de nível médio, ficou complementar ao ensino médio. Quem quiser faz, não importa se está numa escola técnica. Ele pode estar num outro colégio de segundo grau e pode ir à escola técnica para fazer os módulos que o capacitem numa determinada área, junto com o diploma de ensino médio que ele terá necessariamente”.[...] Na terça-feira nós entraremos no ar com a campanha de comunicação explicando o ensino médio. O tema é “Novo ensino médio. A educação agora é para vida” (op.cit).

<sup>32</sup> Leali, Francisco – Uma revolução no Ensino Médio – Jornal do Brasil, 05/09/1999, editoria “Brasil”, pag 10 – 2ª edição.

Para além da questão dos equívocos praticados em nome da “síntese”, a leitura desta matéria evidencia, ainda, a superficialidade com que autoridades e imprensa lidam com dados de pesquisas para justificar as decisões políticas e formar a opinião pública. Dependendo da credibilidade do veículo, as informações são tomadas como suficientes e verdadeiras, contribuindo para ocultar aspectos importantes da realidade em discussão. Nesse caso específico, a pesquisa citada pelo ministro é a “Avaliação de Concluintes do Ensino Médio em nove estados” realizada pelo MEC em 1997<sup>33</sup>.

Recorrendo ao texto original, em especial à segunda parte, relacionada ao perfil socioeconômico e cultural dos concluintes do Ensino Médio, item 7: “Percepção a respeito do curso realizado e pretensões para o futuro” (pág 317 a 345), encontramos maiores esclarecimentos quanto aos dados genericamente citados pelo ministro.

A título de esclarecimento, vale destacar o seguinte: Na primeira questão deste questionário, os alunos foram solicitados a indicar o que consideravam ter sido a principal contribuição do curso que estavam concluindo, sendo que 32% selecionaram a alternativa que indicava a possibilidade de ingresso no ensino superior contra 40% que atribuíam ao ensino médio a função de melhorar “as condições de empregabilidade” e outros 20% que destacavam como principal contribuição, a obtenção de um certificado de conclusão ou diploma (independente da modalidade cursada – formação geral ou voltada à aquisição de “habilidades e conhecimentos específicos”). 9% deixaram de responder a esta pergunta. Na segunda questão, “Planos para o futuro”, os alunos foram solicitados a indicar o que pretendiam fazer “após concluir o curso de ensino médio”. De acordo com as respostas, constatou-se que, de fato, 38% tinham como expectativa principal dar continuidade aos estudos ingressando no curso superior, outros 17% pretendiam fazer um curso profissionalizante, 12% tentaria se manter no emprego atual, 3% trabalhar por conta própria, 3% prestar algum tipo de concurso público, 12% declararam não ter decidido e 10% não responderam a esta questão. (pag 315 e 316). Importante lembrar, no entanto, que estes dados referem-se a uma média nacional entre os estados onde a pesquisa foi realizada, comportando realidades bastante distintas. Além disso, a formulação da pergunta: “o que pretende fazer

---

<sup>33</sup> Neste capítulo já fizemos uma menção detalhada a este documento. Ver nota de rodapé No. 11

após concluir o ensino médio”, no nosso entender, não dava conta de indicar projetos futuros para além da situação imediata.

Prosseguindo a leitura do relatório, em especial do item 8- “Perfil dos concluintes do Ensino Médio por Estado”, identificamos uma questão que nos deu uma compreensão ampliada sobre estes projetos futuros, ou seja, para além das possibilidades imediatas conforme registrado na questão anterior. Tratava-se de uma questão referente à frequência dos jovens a cursos preparatórios para ingresso no 3º grau. Nesta questão, verificou-se que a maioria declarava não procurar este tipo de curso por absoluta indisponibilidade financeira, embora acreditassem na sua validade. Além disso, uma das alternativas que compunha esta questão, estava aberta ao grupo de alunos que não freqüentava o cursinho pré-vestibular por “não pretender fazer faculdade”. Foi a partir daí que pudemos identificar que apenas uma pequena porcentagem, nos vários estados investigados, não tinha este interesse declarado, conforme segue: Na Bahia apenas 8% do total de concluintes assinalou esta alternativa, revelando que 92% não descartam a possibilidade de fazer “faculdade” em algum momento de suas vidas; em Goiás apenas 7% não pretende fazer faculdade, no Paraná-8%, em Pernambuco 10%. O Rio de Janeiro foi o estado que apresentou o maior percentual de alunos que declarou não pretender fazer curso superior, visto que esta alternativa foi assinalada por 17% dos jovens. No Rio Grande do Norte, a porcentagem dos que não querem fazer faculdade ficou em 11%, em Rondônia em apenas 6%, São Paulo aproxima-se do estado do Rio de Janeiro com 13% e Sergipe se manteve com apenas 6% que declaram não querer fazer curso superior.

Nossa interpretação, portanto, é a de que as porcentagens mencionadas pelo ministro referem-se apenas às opções imediatamente buscadas a partir do ano de conclusão do ensino médio, sobretudo pela urgência em trabalhar que afeta a maioria da população jovem brasileira, forçando a opção por cursos complementares de formação técnica-especializada, preparo para concursos públicos, trabalho autônomo e outros, o que não significa que a expectativa (ou pelo menos o desejo) de muito mais que os 38% citados pelo ministro, não seja a de prosseguir com os estudos em nível superior.

Outro aspecto que envolve a relação público-mídia se revela na escolha da data para a divulgação oficial dos novos parâmetros. A campanha publicitária, prevista para ser lançada no emblemático 07 de setembro, conforme anunciado

pelo ministro na referida matéria, contribui para emprestar um caráter cívico ao projeto e permite que se chame de “impatrióticas” as ações que se colocassem como obstáculos a esta proposição governamental. Como exemplo, citamos a resistência dos empresários quanto ao pagamento do salário educação, interpretada pelo ministro conforme as declarações que seguem:

Temos uma coisa séria que está acontecendo com recursos da educação, que é o salário-educação. Há uma indústria para não pagar o salário-educação. O nosso prejuízo este ano na educação em geral chega a R\$ 450 milhões. Só no governo federal são R\$ 150 milhões \_ o restante é nos estados. Esses assuntos estamos discutindo na Justiça. Estamos ganhando as ações em segunda instância, mas os juizes estão dando liminares. Não discuto que a empresa tenha o direito de entrar com uma ação contra o ministério. O que eu acho impatriótico é obter liminar para deixar de pagar. O dinheiro é importante justamente para democratizar a educação.

Nessa mesma data, num quadro complementar à matéria principal, registrou-se o depoimento do ministro, quanto à “lentidão” com que a reforma do ensino médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998, estava sendo implantada. Ao mesmo tempo em que o ministro admitia que as mudanças no antigo segundo grau poderiam ser demoradas (prevendo que estariam “concluídas” em quatro ou cinco anos), manifestava-se a favor “da aceleração do ritmo de implantação das mudanças”. Para tanto, apostava na campanha de popularização da reforma e nas reuniões com o Consed para avaliar a adesão e o ritmo de implementação nos estados. Este aspecto, como veremos nos capítulos seguintes, influenciará de forma definitiva no encaminhamento do processo que vinha sendo realizado dentro da comunidade educacional Pedro II.

Especificamente sobre o Pedro II, é importante lembrar que no “ano do ensino médio”, este colégio também foi notícia na cidade. Numa matéria realizada no início do ano, anunciava-se a confirmação do nome do Prof. Wilson Choeri para mais um mandato de quatro anos e a adesão daquela escola ao projeto de reforma curricular proposta pelo MEC, sendo que a celebração de convênios com o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Senai, para cerca de 100 alunos interessados em iniciar uma aproximação a determinados setores profissionais se colocava, de acordo com a matéria, como o início de um processo de implantação e implementação de reforma, já que a nova lei permitia que se destinasse 25% da carga horária para atividades a serem cumpridas em instituições conveniadas. Contudo, o diretor destacava a vocação propedêutica e de formação geral do Pedro II, pela afirmação de que “a maioria dos alunos foi aprovada no vestibular de 1998”.

Por fim, a matéria informava estar previsto um encontro dos professores do Pedro II com o secretário de Ensino Médio do MEC, Ruy Berger, para discutir a reforma.<sup>34</sup>

No mês seguinte, a centenária instituição de ensino voltou a ser tema na imprensa, mas, desta vez, revelando problemas críticos. Na matéria “Crise ameaça excelência do Colégio Pedro II”<sup>35</sup>, a jornalista Rosa Lima afirma que a instituição, “uma das poucas ilhas de eficiência no mar de adversidades enfrentadas pela máquina federal no Rio de Janeiro”, havia reduzido em 30% o número de vagas oferecidas aos novos alunos nos vários segmentos de ensino em que atua, além de ter fechado turmas, eliminado disciplinas e reduzido a carga horária das aulas, conforme trecho a seguir:

O total de vagas do concurso do Pedro II para ingresso nas classes de alfabetização, na 5ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio foi reduzido de 853 em 1998 para 532 este ano. Com isso, a disputa entre os candidatos ficou ainda mais acirrada. [...] No ensino médio, que perdeu 60,8% das vagas, chegou a 27,5 o número de candidatos disputando os 107 lugares disponíveis” [...] Quem conseguiu vencer a maratona do concurso, já ingressou no colégio com uma grade curricular mais pobre e 25 minutos a menos de aulas por dia. A partir deste ano, os alunos do segundo ano do ensino médio da unidade Tijuca não terão mais aulas de filosofia [...]. E em todas as demais unidades do colégio[...] reduziu-se um tempo de aula por turma das disciplinas de Português, Física, Francês e Educação Musical.”

Para compor sua matéria, a jornalista entrevistou representantes da Associação de Pais e Amigos (APA) e da Associação dos Docentes do Colégio Pedro II, cujas opiniões convergiam para o processo de “sucateamento” a que o colégio vinha sendo submetido. Da APA vinham informações quanto à drástica redução do número de funcionários, a extinção de matérias extracurriculares, como alemão, espanhol e desenho e a proibição estabelecida pelo próprio MEC quanto à efetivação de professores já aprovados em concurso que aguardavam a chamada há dois anos. Com um déficit de 93 professores, devido “às incertezas frente às políticas governamentais ligadas à reforma da Previdência que aceleraram muitos processos de aposentadoria”, explicou um assessor da direção geral, a opção pela redução do número de turmas se deu como forma de tentar manter o “alto padrão de ensino da escola”, 2º lugar em aprovação no Vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 1998. Esta decisão era criticada pelo presidente da

<sup>34</sup> Editorial JB - “Formação Técnica no Pedro II” In: Jornal do Brasil, Editoria “Cidade”, 04 de fev de 1999, página 23 – 1ª edição.

<sup>35</sup> Lima, Rosa – Crise ameaça excelência do Colégio Pedro II- In: JB, 14 /03/1999, “Brasil”, p. 15 - 2ª edição.

Associação dos docentes quem reconhecia que a estratégia servia para evitar o colapso do colégio, embora considerasse “um absurdo” forçar a redução de turmas numa escola pública que tinha um trabalho socialmente reconhecido por sua qualidade. Segundo o representante dos docentes, ainda, o agravamento da situação se fazia notar principalmente no turno da noite, com apenas uma turma funcionando por unidade, quando, em épocas passadas, este número chegou a quinze. Sobre a condição salarial dos professores e funcionários que, por serem servidores públicos, estavam com seus salários “congelados” há cinco anos, a associação informou que muitos professores estavam entrando com um pedido de diminuição de carga horária no Pedro II a fim de trabalhar em outras escolas. Além disso, o piso salarial dos professores se mantinha mais baixo do que o do município, revelando que, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, o professor do município recebia R\$ 601,45 por dezesseis horas semanais, enquanto o do Pedro II era de R\$ 526,40 para trabalhar quarenta horas semanais. Encerra a matéria a informação de que a redução no quadro de docentes, na carga horária e na grade curricular do Colégio Pedro II seria tema de uma assembléia geral, convocada pela Associação de Pais (APA), a mesma que vinha cobrando do ministro da Educação a promessa de marcar uma audiência para discutir uma saída para a crise, estava tentando mobilizar a bancada de deputados federais no Congresso em prol do ensino público em geral e do Pedro II em particular e mostrava-se empenhada em outras ações, como a criação do “Fundo de Assistência e Melhoria do Ensino”, formado pela contribuição voluntária dos pais, para ser empregado na pintura geral da escola, na instalação de ventiladores nas salas de aula e na reforma dos banheiros. Esta força política também começou a influenciar no projeto pedagógico do colégio, levando à implantação de um sistema de “dependência”, a fim de evitar casos de reprovação daqueles alunos que têm mau desempenho em apenas uma disciplina no conjunto das matérias escolares. Mencionada pela jornalista como tema de tese de doutorado na Universidade Federal Fluminense pela exemplar ação cidadã, a APA parecia firmar-se como importante instância de participação na busca de soluções compartilhadas para a crise daquela escola.

Assim como o Pedro II, outras escolas públicas ocuparam as páginas dos jornais como expressão da crise do sistema público de ensino. Numa entrevista intitulada “O preço dos anos perdidos”, o professor Hésio Cordeiro, então secretário

de Educação do Estado do Rio de Janeiro, falou à colunista Ana Lagôa do JB.<sup>36</sup> Para ele, o Estado do Rio sofreu muito ao longo dos anos com a falta de continuidade dos programas educacionais; aspecto este avaliado pelo Saeb, como fator que compromete a qualidade da educação.

Todos esses elementos, que foram sendo apresentados através das matérias até aqui citadas, tais como as crises nos sistemas públicos de ensino (que ilustramos pela citação à situação do Estado do Rio de Janeiro); a crise que afeta especificamente a comunidade educacional do Colégio Pedro II como única escola de educação básica da rede federal; os problemas apontados pelo próprio MEC relacionados às dificuldades para garantir a arrecadação do imposto destinado aos programas de educação, a suspeita de fraudes que poderiam impedir a correta distribuição das cotas do FUNDEF, bem como a urgência em propiciar formação e atualização permanente aos professores, conforme citado por todos os que foram convidados a se pronunciar sobre a reforma, indicam a dimensão dos problemas materiais e infra-estruturais a ser enfrentada, visando a implementação das novas políticas públicas para a Educação.

Além desses, outros problemas de ordem conceitual, relacionados às políticas públicas proposta para a Educação nos anos 90, vinham sendo debatidos em seus vários aspectos pela academia, tais como a histórica questão das finalidades educativas deste segmento de ensino, onde se inclui a questão da formação geral *versus* a formação profissional; a influência dos organismos internacionais já explicitadas e suas “orientações neoliberalizantes”; as críticas e perspectivas quanto as construções curriculares com base nas competências, e outras.

Entrando, portanto, nas questões levadas à discussão no espaço acadêmico relacionadas a este segmento de ensino ao longo dos anos 90, vimos, através de ampla pesquisa realizada sob coordenação de Abramovay e Castro, que a revisão da literatura nacional sobre o ensino médio indica a “quase totalidade” das publicações relacionadas a este segmento discutindo a reforma do ensino, enfatizando a perspectiva crítica manifesta pelos estudiosos de que “a reforma se insere dentro de um paradigma de globalização excludente”.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Lagôa, Ana – O Preço dos anos perdidos – JB - Entrevista com Secretário Estado Hézio Cordeiro.

<sup>37</sup> Abramovay, Miriam e Castro, Mary Garcia – Ensino Médio: múltiplas vozes, Brasília, MEC/Unesco, 2003:225 e segtes.

Citam as autoras que um dos aspectos particularmente criticado neste processo de reforma foi a separação entre o ensino médio e a educação profissional, remetendo a discussão aos aspectos estruturais inerentes ao sistema. Paralelamente à esta discussão, a filiação teórica da reforma ao ideário neoliberal, implicando a “sujeição da proposta à lógica econômica”, é também bastante debatida, superando numericamente os trabalhos que igualmente criticam esta reforma por sua “inconsistência como guia da prática pedagógica” e outros aspectos curriculares. As críticas se voltam também, para a forma como as reformas vêm sendo impostas, seja pela ausência de negociação com os atores sociais envolvidos, seja pela ausência de condições institucionais e materiais para viabilizar sua implementação. Incluem-se, aqui, os trabalhos que criticam a insuficiência das políticas de formação e atualização de professores, outra condição importante para garantir eficácia no processo de implementação.

Especificando os autores que representam essas diferentes linhas de argumentação, Abramovay e Castro citam Carvalho<sup>38</sup> que, ao analisar alguns conceitos presentes nas DCNEM, critica o fato do documento utilizar-se de expressões que se transformam em “jargões” sem que o seu significado teórico e implicações práticas passem por uma análise mais detida. Com isso, complementa, os preceitos pedagógicos tornam-se “tão sagrados quanto vagos e ambíguos”, gerando via de regra uma retórica “vazia” e incapaz de orientar transformações ou mesmo favorecer a compreensão dos aspectos básicos propostos. De fato, veremos ainda neste capítulo, a complexidade de alguns temas em debate a partir de proposições oficiais que, sem o devido aprofundamento, devem contribuir, sem sombra de dúvida para alimentar a situação identificada por Carvalho em sua pesquisa.

Já Oliveira<sup>39</sup>, igualmente citado pelas autoras, compõe o grupo dos pesquisadores que se posiciona veementemente contra a separação entre o geral e o profissionalizante, por considerar que esta proposta segue em direção oposta ao que vem sendo realizado nos países industrializados, além de insistir na defesa de que “não existem evidências de que o ensino acadêmico seja o melhor para todos”.

---

<sup>38</sup> Carvalho, José Sergio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. In: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp.155-165, mar.2001. Citado por Abramovay e Castro (op.cit: 229)

<sup>39</sup> Oliveira, João Batista Araujo e. Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil? In: Revista Ensaio. Rio de Janeiro, v.8, n.29, pp.405-576, out./dez. 2000<sup>a</sup> – citado por Abramovay & Castro (op.cit:225)

Mantendo a perspectiva de estabelecer comparações entre países, as autoras citam o trabalho de Cunha<sup>40</sup> em que se analisa as políticas propostas ao ensino médio no Brasil, Argentina e Chile, para afirmar que, com exceção do Chile, Brasil e Argentina “elaboraram e implementaram políticas tendentes ao reforço da dualidade”, assumindo o lugar de “laboratório de medidas de apartação entre o ensino médio e técnico-profissional”.

Ainda sobre a discussão sobre o profissional ou o regular, Celso Ferreti<sup>41</sup>, autor dedicado ao estudo da implementação da reforma nos sistemas públicos de ensino também citado por elas, considera preocupante a rapidez com que as “adaptações” foram sendo realizadas, atingindo, principalmente, as escolas técnicas federais, embora constate que, apesar do impacto, estas escolas tenham conseguido manter um relativo nível de qualidade.

Devido ao peso que estas produções relacionadas à discussão sobre educação média, geral ou profissionalizante, assumiu neste contexto, procurou-se buscar alguma referência para aprofundar a compreensão acerca das implicações dessas visões para o currículo do ensino médio. Para tanto, lançamos mão mais uma vez de matéria publicada pelo JB no “ano do ensino médio”. Na introdução a uma das matérias publicadas no já citado “Caderno de Domingo”, a jornalista Ana Lagôa afirma que a máxima “quanto mais educação, mais desenvolvimento” parecia não mais atender a complexidade do mundo atual, e se remetia a educadores que, através de seus estudos e pesquisas acadêmicas, se empenhavam em trazer à luz esta discussão. Dentre eles, o professor Gaudêncio Frigotto, assim apresentado:

Professor da Universidade Federal Fluminense, dez livros publicados, especialista em Educação e Trabalho, Frigotto é um dos principais críticos brasileiros da Teoria do Capital Humano. Para ele, as saídas profissionalizantes salvacionistas apontadas até agora mistificam a realidade e não estão levando em conta a formação humana.

A fim de analisar a complexidade do atual momento e definir o tipo de educação que o país precisava para enfrentar o século 21, várias questões foram levantadas pela jornalista, revelando, em síntese, o pensamento deste teórico.

---

<sup>40</sup> Cunha, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n.111, pp.47-70, dez.2000.- citado por Abramovay & Castro (op.cit:226)

<sup>41</sup> Ferreti, Celso J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do Ensino Médio e no Ensino Técnico. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n.70, pp.80-99, abr.2000 – citado por Abramovay e Castro (op.cit: 227)

Segundo Frigotto, até os anos 80, a academia se preocupou em discutir a importância assumida pela educação no campo do desenvolvimento econômico. Por isso, ele se dedicou a pesquisar o mundo da economia, do trabalho e da educação<sup>42</sup>, constatando que, desde os anos 40, uma relação linear do tipo “quanto mais educação, melhor o desenvolvimento”, vinha sendo estabelecida, o que considerou uma visão equivocada, uma vez que, para ele, as relações estabelecidas nestes campos – trabalho/emprego e educação/formação profissional, deveriam ser compreendidas como uma “rede de relações mediadas pelo tecido social, pela cultura, pela informação, pelas micro e macropolíticas, pelas conjunturas”, gerando situações ou resultados diferentes para pessoas com os mesmos diplomas ou, supostamente, a mesma formação. O autor segue afirmando que, desde os anos 70, sobretudo na passagem dos 80 para os 90, houve uma “reviravolta fundamental” definida por ele como “a crise do capitalismo real”. Tema de um outro livro de sua autoria, a crise era a evidência de que, nos sistemas capitalistas, o desenvolvimento econômico não se dava de forma permanente, linear ou progressiva, sendo que, a cada “ciclo de acumulação”, mudanças na base técnica da produção eram geradas, alterando substancialmente o conteúdo do trabalho, suas formas de divisão e as demandas por qualificação e formação humana. Recorrendo ao livro citado para melhor compreender este aspecto mencionado, encontramos:

A crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. [...] A crise não é, como a explica a ideologia liberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e de estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico de acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.<sup>43</sup>

Com base neste pressuposto, Frigotto explica que passou a analisar as “metamorfoses conceituais” que foram surgindo no mundo do trabalho e da educação, com o intuito de aprofundar sua compreensão sobre termos como “sociedade do conhecimento, formação polivalente, competências,

---

<sup>42</sup> Frigotto, Gaudêncio – A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista” São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1989

<sup>43</sup> Frigotto, Gaudêncio – Educação e a crise do capitalismo real – São Paulo, Cortez Edt., 1995: 62.

empregabilidade”, bem como sobre as mudanças tecnológicas e as novas demandas para o campo da educação.<sup>44</sup>

Com isso, percebeu que, além de fenômeno universal, como sociedades urbano-industriais estávamos vivendo uma outra revolução. Esta, diferentemente da primeira, que mexeu com os braços e demandou força física, mexia com “os neurônios e com a informação” e exigia “atividades cerebrais”, gerando mutações brutais no campo da produção. Conforme suas próprias palavras:

Temos uma crise na relação capital-trabalho, mas ela não é uma crise igual às outras” [...] Há países que se dedicam a atividades cerebrais e países que se dedicam a atividades neuromusculares. Os primeiros produzem ciência e tecnologia, conhecimento, e organizam suas economias, sempre rapidamente, nos limites desse conhecimento de ponta. [...] Esses países conseguem isso porque têm uma população com uma escolaridade que lhes dá o eixo estruturador, que permite a geração de conhecimento e tecnologia. Eu gostaria de estar equivocado, mas os indicadores nos apontam para o modelo da atividade neuromuscular, capaz apenas de incorporar a tecnologia externa.”(op.cit: entrevista JB)

Isso posto, ele se posiciona quanto ao que acredita ser a finalidade educativa deste segmento de ensino, afirmando que, numa sociedade em que há limites para o desenvolvimento (que não cresce num “continuun”) e o problema concreto de desemprego estrutural (como sub-produto das crises cíclicas do sistema), o papel da educação deve ser o de garantir uma formação geral, básica e cultural do ser humano, criticando o discurso que busca validar a função escolar apenas pela possibilidade de preparar para o mundo do trabalho ou para as disputas próprias do vestibular.

Para ele, os empresários, os governantes, os educadores e a imprensa teriam a obrigação de serem “mais responsáveis” no tratamento da questão para não simplificar ou obscurecer essa complexidade. Como exemplo, critica o emprego abusivo de termos como “empregabilidade”, por considerá-los muito mais “ideológicos” do que explicativos de uma realidade. Seguindo em seu raciocínio, considera igualmente inadequada a utilização dos conceitos de “qualificação” ou “formação de competências” para referir-se a projetos que envolvam aquisições

---

<sup>44</sup> Sobre esta afirmação de Frigotto, em especial por ter sido mencionada a noção de “competência, a pesquisadora Marise Ramos em seu livro “A Pedagogia das competências” (SP, Cortez, 2001), fará uma contra argumentação, dizendo que não se trata de uma simples “metamorfose”, mas um “deslocamento conceitual” já que o termo, em substituição ao conceito de qualificação, conquista uma centralidade na discussão acerca da relação trabalho-educação, detidamente analisada por ela no livro supra mencionado.

rápidas de saberes ou técnicas, uma vez que a criação de uma base escolar sólida, pondera, demanda um tempo maior de formação. Nas palavras do professor:

Precisamos - por questões éticas - relativizar a idéia de que vamos resolver o problema de emprego e renda via educação. Ela é uma mediação importante, necessária, mas não suficiente pois o que tem que existir é uma política de emprego, de desenvolvimento, para que as pessoas capacitadas tenham espaço. Há desemprego na Europa e lá não falta qualificação. Eu concordo que há falta de mão-de-obra qualificada aqui, mas não concordo que, se qualificarmos toda a mão-de-obra, haverá emprego para todos. [E mais adiante]: Eu tendo a imaginar que da música ao teatro, da economia à história, o perfil do profissional que terá mais possibilidades de ser este profissional polivalente tem muito pouco a ver com as competências pontuais[...] Já a formação clássica é como aquilo que Gilberto Gil chamou de dar a régua e compasso”, complementa.

Por isso, faz uma crítica à política educacional contemporânea em seus vários níveis – da educação infantil à universidade - por considerá-la muito mais voltada ao “alívio da pobreza do que de efetivo esforço de uma sociedade para dar o direito de educação básica a todos”, sobretudo pelo descompasso verificado entre o discurso quanto à importância da Educação para o país e os investimentos efetivamente realizados.

Comparando os esforços em termos de investimento, ele afirma que enquanto no Brasil o patamar é de 300 dólares por aluno/ano no ensino básico, na Europa este montante chega a mais de 4 mil dólares. Nesse sentido, considera que a solução passa pela possibilidade de dar continuidade às políticas públicas, por equipar adequadamente as escolas e, sobretudo, pelo investimento nos professores, para que os mesmos sejam capazes de distinguir “o núcleo duro” do conhecimento nas várias áreas, bem como suas mudanças conjunturais, para identificar o que se deve conservar e o que pode ser descartado dos currículos enciclopédicos, para pensar a educação de forma sempre vinculada à cidadania e à participação. Para ele:

Uma educação que nos permita circular com dignidade no mundo da informação, que desenvolva nossas dimensões culturais, estéticas e científicas” [e mais adiante complementa]: O segundo período da aula, quando os alunos fazem experiências em laboratório, cantam em coral, aprendem a tocar instrumentos, visitam museus. Isto é dar a régua e o compasso. Isto nos permite preparar, além de peões, cidadãos.

Quando questionado sobre o uso da expressão “aprender a aprender”, no contexto da nova lei, como indicativo da finalidade da educação, ele se posiciona dizendo que considera a expressão conceitualmente correta, mas reforça o já dito quanto à necessidade de criar as condições para que isso se dê de forma efetiva e

não através de cursos de curta-duração, propostas de formação aligeiradas, e outros paliativos.

Num primeiro olhar, o posicionamento de Frigotto registrado nesta entrevista, quanto à importância de fazer do ensino médio um nível de escolaridade dedicado à formação básica, geral ou clássica (expressões utilizadas como sinônimos) dos estudantes, aparentemente não difere muito do discurso encontrado nas DCNEM quanto às finalidades educativas do segmento que, como já vimos, fundamenta-se nas obras de Delors, Fajnzylber e outros.

Frigotto, no entanto, revela em seus livros uma crítica muito mais contundente em relação às políticas anunciadas do que o espaço da entrevista pode registrar. Na sua obra de 1989, por exemplo, o autor se dedica à discussão dos enfoques “economicistas”, que reduzem a educação a um “mero fator de produção”, inspirados na Teoria do Capital Humano(TCH), formulada originariamente por T. Schultz, pesquisador americano, e seu grupo de colaboradores nos anos 50 e 60. Já na sua obra de 1995, ele retoma e aprofunda os pressupostos do trabalho anterior para se contrapor ao que chama de “discurso neoliberal dos homens de negócio, dos organismos internacionais, das burocracias governamentais conservadoras e dos intelectuais reconvertidos.”

Ao discutir o conceito de capital humano, ele defenderá que o mesmo expressa uma visão que procura se colocar no campo científico como um modelo explicativo do desenvolvimento e equidade social, bem como uma teoria da educação que coloca o processo educativo (não necessariamente escolar), como algo reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionariam como geradores de capacidades de trabalho e, conseqüentemente, de produção, podendo variar de acordo com a especificidade e complexidade da ocupação. O conceito de capital humano, portanto, traduziria o montante de investimentos que uma nação ou que os indivíduos fariam, na expectativa de obter retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento passaria a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico, enquanto que, do ponto de vista microeconômico, constituir-se-ia no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.(1995:40 e 41)

Analisando os problemas decorrentes desta visão<sup>45</sup>, Frigotto discorre sobre o caráter ideológico desta tendência, para ele tão-somente “uma forma burguesa de conceber o desenvolvimento e a educação”, constituindo-se, portanto, “num reflexo de uma forma a-histórica de conceber a realidade no seu conjunto”. Enfatiza a existência de uma circularidade na análise das relações entre a educação e o desenvolvimento, que se estrutura sob a aparência de uma complexa e rigorosa análise científica, já que, para fundamentar tais suposições, os pesquisadores americanos lançaram mão de um arsenal de dados tratados estatisticamente. Com isso, concluirá ele,

o homem, que é ao mesmo tempo natureza, indivíduo e, sobretudo, relação social, que pelo trabalho não só faz cultura, mas faz a si mesmo, fica reduzido a uma abstração ‘homo economicus racional’ – cujas características genéricas, universais e a-históricas são a racionalidade, o individualismo e o egoísmo. Finalmente, a educação, enquanto prática social, política e técnica que se define no bojo do movimento histórico das relações sociais de produção de existência, e com elas se articula, reduz-se a uma dimensão técnica assepticamente separada do político e do social e passa a ter como função precípua, formar recursos humanos, produzir capital humano. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre o mundo do trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação (1985: 218).

Na obra de 1995, Frigotto dará continuidade às suas análises da relação Educação-Trabalho, afirmando que a TCH se disseminou e acabou sendo rapidamente absorvida pelos países do “Terceiro Mundo”, em especial pelo Brasil, devido à implantação da disciplina “Economia da Educação” nas faculdades de educação e programas de pós-graduação em educação em fins dos anos 60. Como efeitos deste “economicismo” na política educacional, reforçados pela ideologia militar, ele cita: o início do processo de desmonte da escola pública pela valorização da educação privada; o reforço ao dualismo, com oferta de um tipo de ensino para a classe trabalhadora e outra para as camadas privilegiadas; o tecnicismo e a fragmentação impregnando os guias curriculares e as formas de trabalho na escola, o que contribuiu para diluir/fragmentar o próprio conhecimento escolar; para o rebaixamento salarial e a conseqüente perda de *status* das carreiras do magistério, entre outros. Nos anos 90, no contexto da crise do capital já mencionada, agravada pela crise do Estado do Bem Estar Social – que em países “do primeiro mundo” se desenvolveu nos anos 50/60, mas que no Brasil sequer chegou a ser efetivamente implantado, a TCH se redefine em outras bases,

---

<sup>45</sup> As obras referidas são: Schultz, Theodoro– O valor econômico da educação, Rio de Janeiro, Zahar, 1962 e, do mesmo autor, O Capital Humano, 1973.

encaminhada, segundo o autor, pelos “novos senhores do mundo”, numa alusão ao Banco Mundial, BID, OIT, Unesco, Unicef e suas agências regionais – Cepal, Orealc, e outros, “com visões e interesses integrados ao grande capital”.

Apesar da crítica, o trabalho de Frigotto não cai no determinismo característico das análises de base sociológica que marcaram os anos 70 e viam a Educação como reprodutora “pura e simples” das relações sociais de dominação. Frigotto considera a existência de um “espaço de contradição”, onde julga possível desenvolver práticas democráticas que contribuam para a formação e emancipação dos alunos. Nas palavras do autor:

Este movimento de mudança das categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais, especificam os dilemas e contradições que o capital e os homens de negócio historicamente encontram para adequar a educação aos seus interesses. Explícita, de igual modo, um espaço de contradição dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democrática que concorrem para a emancipação humana (1995:19).

Para tanto, propõe que às novas expressões, ou “categorias” criadas pelo capital para caracterizar suas demandas em função dos novos tempos, se contraponham categorias como: escola unitária, educação e formação humana “omnilateral”, tecnológica ou politécnica, entre outras, na expectativa de expressar as demandas dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora (1995:22) e explica:

A educação não pode ser reduzida a fator. Ela é concebida como prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma específica da relação social. O sujeito do processo educativo é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio ou os organismos que eles representam (1995:31).

É o próprio Frigotto quem esclarece que a crítica a TCH, tanto no plano nacional como internacional, não é recente, visto que estudos vêm sendo produzidos desde os anos 70. No Brasil, intelectuais como Luis Antonio Cunha, Miriam Warde, Vanilda Paiva, Vitor Paro, Jamil Cury e Demerval Saviani, seriam, em seus campos específicos de estudo e produção intelectual, exemplos desta contribuição ao debate.

Consideramos importante esclarecer que, embora nossa preocupação não se dirija unicamente às discussões sobre a relação Educação-Trabalho, uma vez que estamos nos propondo a analisar o processo de implantação de um currículo “por competências” para um ensino médio regular, elas nos possibilitam refletir sobre a finalidade educativa do segmento, sobre os aspectos ligados à gestão e autonomia dos sistemas de ensino, as questões de currículo, e sobre outras que contribuem para ampliar a compreensão sobre o contexto político e econômico em que estas reformas educacionais foram elaboradas, o que condiz com a necessidade de contextualização imposta pelo estudo que realizamos no Colégio Pedro II.

Sabemos, no entanto, que esta não será a primeira vez que se buscou o diálogo entre diferentes campos da educação, na expectativa de melhor caracterizar a complexidade do Ensino Médio na atualidade. Em setembro de 99, por exemplo, durante a 22<sup>a</sup> Anped, realizou-se uma sessão especial promovida pelos Grupos de Trabalho: “Currículo”, “Didática” e “Educação e Trabalho” com vistas a debater as “Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular do Ensino Médio.”<sup>46</sup> Deste encontro destacamos a contribuição da professora Acácia Kuenzer<sup>47</sup>, por sua histórica dedicação ao estudo do Ensino Médio, também citada por Abramovay e Castro em sua revisão bibliográfica.

Analisando as proposições do governo federal para este segmento de Ensino, Kuenzer, assim como Frigotto, procurou apontar o caráter ideológico subjacente ao discurso oficial, criticando o *slogan* institucional “O Ensino Médio agora é para a vida” por considerar que, com ele, o MEC estaria tentando “vender a idéia” de uma formação técnica profissional como “não-vida”, a julgar pela separação entre ensino regular e profissional efetuada nesta reforma. Nas palavras da autora: O MEC, em propaganda veiculada pela mídia em agosto e setembro de 1999, vem afirmando que a partir de agora o Ensino Médio é para a vida, em contraposição à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida.

Após reafirmar sua compreensão de que tais proposições expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico de orientação neoliberal,

---

<sup>46</sup> Conf. Kuenzer, Acácia – Na apresentação ao “Dossiê Ensino Médio” – O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito In: Revista Educação e Sociedade, ano XXI, n. 70, abril de 2000 pp 15 a 21

<sup>47</sup> Kuenzer, Acácia Z. – “” In: Revista Educação e Sociedade, ano XXI, abril de 2000:16.

que, através de “estratégias comunicacionais”, são difundidas de forma a atender determinados interesses, a autora se propõe a elucidar os “acertos e desacertos da proposta oficial” da perspectiva daqueles que normalmente são os excluídos do sistema. Sua intenção declarada é, portanto, “a construção de um referencial, não apenas crítico, mas propositivo, que subsidie o esforço coletivo para combater os efeitos crescentemente excludentes das opções nos campos da política econômica e social, particularmente no que diz respeito à educação” (op.cit:17 grifos nossos).

Quanto aos consensos construídos entre aqueles que vêm, segundo ela, debatendo as novas demandas de formação humana para atender às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, registra-se: a) a necessidade de expansão da oferta do ensino médio até a sua universalização bem como a construção de um sistema unitário para a educação básica pela incorporação do ensino médio a este segmento, e b) a garantia de uma sólida base de educação geral e a formação tecnológica como “uma síntese possível” entre ciência e trabalho.

Apesar da similaridade entre discursos no momento em que se tenta superar a crítica e mergulhar numa perspectiva mais propositiva, como ela própria se colocou como objetivo, a autora considera que a proposta curricular para o Ensino Médio apresentada pelo governo não responde a essas novas determinações por prever “o ajuste” e não “a participação” dos sujeitos na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos. Além disso, continua, considera inadequada a tentativa de estabelecer “por decreto” a escola unitária com base na crítica à “orientação taylorista-fordista” que fundamentava os currículos dos cursos técnicos antes da nova lei, por considerar este um problema não apenas pedagógico mas político, visto que esta proposta exigiria um outro modelo de sociedade onde a dualidade não fosse um problema estruturalmente definido como é o caso brasileiro.

No subitem “Diferença e desigualdade: construindo a escola possível”, Kuenzer defende que a nova concepção de escola unitária só seria possível numa sociedade em que os jovens pudessem “exercer o direito à diferença sem que isso se constituísse em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não fosse socialmente determinada pela origem de classe” (op.cit: 27).

Considerando a realidade do Ensino Médio brasileiro, caracterizada “por um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuros desiguais” é que se propõe a manutenção de uma base geral com a possibilidade de utilização da parte diversificada para fins de formação profissional, sob pena de estimular os jovens que dependem do trabalho a abrirem mão do direito à escolaridade. Nas palavras da autora:

Nesse quadro, há que se buscar o avanço possível, considerando os recursos disponíveis, na escola concreta, com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão. Será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual. Não há que se fazer concessões ao caráter básico do Ensino Médio, supondo ser possível sua substituição pela educação profissional independente da escolaridade. Contudo, já no Ensino Médio, a formação científico-tecnológica e sócio-histórica deverá ser complementada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configurem os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo/fordismo. Certamente, o tratamento teórico-metodológico adequado dos conteúdos das áreas de códigos e linguagem, ciências da natureza, matemática e ciências humanas, todas complementadas com o estudo das formas tecnológicas, se efetivamente viabilizado, fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva. (op.cit:28).

Encerra seu artigo a seguinte afirmação:

Para não ceder ao fatalismo, há uma pequena possibilidade, limitada também por todas as condições de precarização das escolas públicas e de seus professores: o projeto político-pedagógico define-se, teórica e praticamente, nas escolas. Talvez por aí se construam algumas alternativas possíveis, nas condições historicamente dadas (op.cit:39).

Em que pese o valor das análises quanto aos aspectos ideológicos subjacentes a uma ou outra proposição, o fato é que a questão sobre *o que* propor ou *o como* viabilizar este nível de ensino no plano curricular ou pedagógico acaba, no nosso entender, apresentando aspectos comuns e convergentes em relação ao proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sobretudo no que se refere à importância de garantir a formação básica e geral dos alunos e ao que se considera relevante dar prioridade nesta formação, tendo em vista as mudanças processadas no mundo do trabalho e na sociedade tecnológica atual. Unindo esta constatação à observação de Frigotto quanto à “categoria da contradição” inerente aos processos educacionais e a observação de Acácia, quanto às possibilidades inerentes à produção de alternativas no contexto de formulação do Projeto Político Pedagógico

das escolas, temos indicações de que, apesar dos problemas de ordem ideológica, política e econômica, a escola e os educadores gozam de relativa autonomia.

Não queremos, no entanto, afirmar que não existam diferenças entre o proposto oficialmente e as discussões propostas nas academias. Nesse caso específico, a diferença incide sobre os princípios políticos-ideológicos que justificam uma e outra proposição. Nesse sentido, tanto Frigotto quanto Kuenzer dirigem suas críticas e pontuam suas preocupações quanto à perspectiva “neoliberal” ditada pelos “homens de negócio” ou pelos “novos senhores do mundo”, referindo-se aos organismos internacionais, apoiados por intelectuais “reconvertidos” que se prestariam a legitimar tais proposições.

Com o intuito de apurar a compreensão quanto ao significado do “neoliberalismo”, recorreremos a uma publicação destinada ao registro das idéias discutidas num seminário promovido pelo Departamento de Política Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ em 1994, do qual participaram vários intelectuais brasileiros e convidados estrangeiros para abordar esta questão em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Dentre eles, o professor Perry Anderson, economista britânico e ex-consultor do Banco Mundial para políticas econômicas na América Latina que, pela visão apresentada, revelou-se (emprestando a expressão utilizada por Frigotto), como um “intelectual reconvertido” a favor dos críticos do sistema.<sup>48</sup>

A análise deste material nos permitiu compreender que, mesmo em face das circunstâncias históricas que contribuíram para a reafirmação do modelo neoliberal em décadas anteriores, aliada à sua inegável eficácia no cumprimento de algumas metas que possibilitaram a recuperação dos níveis de ganho para os detentores de capital, o neoliberalismo, não só gerou um alto custo social com suas taxas crescentes de desemprego, esvaziamento das políticas do Estado de bem-estar e o aumento da pobreza e da miserabilidade no mundo, como também deixou de cumprir sua principal promessa de possibilitar que o capitalismo entrasse em novo ciclo de crescimento; fracasso este gerado, em alguma medida, como fruto da política de especulação financeira que o próprio modelo contribuiu para gerar. Em vista disso, os vários participantes do seminário apresentaram concordâncias em dois aspectos: a) que este rumo tende a mudar e b) que o papel dos intelectuais de

---

<sup>48</sup> Sader, Emir e Gentili, Pablo (organizadores) – Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

esquerda é propor e buscar construir alternativas para não permanecer restritos à crítica, conforme nos revelam as opiniões a seguir.

Emir Sader, à época professor da Universidade de São Paulo e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Política na UFRJ, ao analisar a situação brasileira em face à perspectiva neoliberal, reforça a idéia de que esta tendência, embora hegemônica, não é definitiva, remetendo a uma possível leitura quanto ao que seja o caminho para a sua superação ao afirmar:

O neoliberalismo sobrevive a si mesmo pela incapacidade da esquerda, até aqui, construir formas hegemônicas alternativas para a sua superação. Que articulem a crise fiscal do Estado com um projeto de socialização do poder, que desarticule ao mesmo tempo as bases de legitimação do neoliberalismo, entre as quais se situa, prioritariamente, a passividade, a despolitização, a desagregação social.<sup>49</sup>

Em meio às análises político-econômicas, o sociólogo escandinavo Göran Therborn se coloca afirmando que o neoliberalismo como “superestrutura ideológica e prática política doutrinária” encontra-se em declínio, pois considera que paralelamente à geração de pobreza, miséria, desemprego, etc., o capitalismo em sua forma atual também gerou populações historicamente mais capacitadas. Esta tendência estaria, portanto, “tropeçando” em classes populares e classes médias mais instruídas, constituindo-se num dado extremamente importante de ser considerado visando a sua superação. Assim, defende que, se por um lado vivemos uma tendência à fragmentação e diversificação social, por outro encontramos uma reivindicação do próprio capitalismo por capacitação das camadas populares. Nas palavras do palestrante:

Nas economias capitalistas avançadas, a tendência dominante é reivindicar mais qualificação da força de trabalho. Além disso, o nível de educação de toda a população está crescendo, ao mesmo tempo, se elevam os níveis de autonomia individual. Este é um processo tanto mundial quanto nacional, que engloba os países menos desenvolvidos [e mais adiante complementa:] Não sabemos ainda que formas assumirão no futuro estas contradições, mas podemos afirmar que são profundas as contradições sociais com que se encontram as práticas neoliberais.<sup>50</sup>

Adentrando por aspectos econômicos, políticos e sociais mais amplos relacionados à perspectiva neoliberal que nos afeta na contemporaneidade, deparamo-nos, mais uma vez, com a “categoria da contradição” a indicar espaços e

<sup>49</sup> Sader, Emir – A hegemonia neoliberal na América Latina – In: Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985: 35 a 38.

<sup>50</sup> Therborn, Göran – A crise e o futuro do capitalismo – In: Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático . Rio de Janeiro, Paz e Terra, pag 39 a 50.

possibilidades de atuação na teia de relações estabelecidas entre os aspectos macro e micro estruturais em contextos e momentos históricos determinados.

Também o tema das relações macro e micro estruturais especificamente no contexto das reformas educativas contemporâneas da América Latina foi debatido academicamente num seminário realizado na PUC-SP<sup>51</sup>, a partir das contribuições apresentadas por Cecilia Braslavsky, Diretora de Investigação do Ministério da Cultura e Educação na Argentina e professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires e na Flacso (Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais).

Neste encontro, a convidada se propôs a analisar os processos e resultados observados na elaboração de políticas públicas na Argentina e outros países da região, teorizando sobre aspectos práticos ligados a situações de planejamento e tomada de decisão relativa ao processo de gestão das reformas educativas.

O interessante em sua abordagem ao tema é a idéia de movimento e de interpenetração entre as partes que compõem este complexo cenário feito de leis, acordos, reformas e regulamentações, de um lado, e o protagonismo dos diferentes atores sociais de outros, ou, dito de uma outra forma, das intenções institucionalmente declaradas e das práticas efetivamente realizadas, marcando os padrões de relacionamento dos homens, mediados pela cultura e pelas condições históricas e sociais nas quais se inserem.

Com base neste pressuposto, a autora explica que os sistemas educativos da região latino-americana nunca estiveram estáticos. Depois da onda de reformas educativas propostas nas décadas de 60 e 70 em articulação com o Programa Aliança para o Progresso<sup>52</sup>, a situação curricular “oficial” mudou pouco. Por outro lado, em algumas circunstâncias, se produziram avanços e inovações como resultado da ação dos diferentes atores inseridos no cotidiano das instituições educativas. Ela considera que os processos de descentralização que foram desenvolvidos ao longo dos anos 80 e início dos anos 90 – como a municipalização de parte das redes de ensino – motivados por razões econômicas que visavam a

---

<sup>51</sup> Warde, Mirian Jorge (org) - II Seminário Internacional – Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas, São Paulo, PUC-SP, Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História e Filosofia da Educação, 1998

<sup>52</sup> No caso brasileiro esta articulação se traduziu nos acordos MEC-USAID detalhadamente descritos por Romanelli, Otaíza de Oliveira – História da Educação no Brasil (1930/1973), Petrópolis, Vozes, 1995 – 17ª edição – Cap 5 – A Política Educacional pós 64 – 5.2 – A ajuda internacional para a educação brasileira: 198 a 228

conseguir um maior equilíbrio financeiro nas administrações, são exemplos de situações que contribuíram para estas inovações. Claro que não só inovações foram produzidas, pois, em função das peculiaridades de cada caso, muitas, talvez a maioria das instituições permaneceu no cumprimento rotineiro do que as antigas leis consolidadas já propunham, perdendo em dinamismo e capacidade de justificar seus fins, em face das mudanças observadas no contexto social mais amplo. Nas palavras da autora:

Entre los procesos de transformación producidos como resultado de la acción de los actores de la cotidianidad educativa emergió una situación diferenciada. Por un lado, en algunas instituciones se comenzó a gestar un proceso de construcción de mayor autonomía institucional y como resultado de éste se empezaron a tomar decisiones acerca de aspectos curriculares y de gestión, que en algunos casos pueden calificarse como productoras de calidad y equidad. Por el otro, un número tal vez mayor de instituciones consolidó estilos de funcionamiento orientados al cumplimiento rutinario de actividades con pérdida del sentido de los fines, contribuyendo a su deterioro.<sup>53</sup>

Em conseqüência, sobretudo do ponto de vista curricular, esta autonomia significou, por um lado, a emergência de um trabalho pedagógico “com ausência de um currículo explícito” e, de outro, a cristalização de um estilo de trabalho pedagógico caracterizado pela reiteração mecânica de atividades tomadas dos desenhos curriculares estabelecidos, sem contrastar com as necessidades e realidades da prática social e cotidiana. Com isso, afirma Braslavsky, assistiu-se a um forte processo de fragmentação da oferta educativa num fenômeno nomeado por ela de “desconfiguração do sistema”, com agravamento de alguns velhos problemas, tais como o aumento das taxas de evasão e reprovação, sobretudo das camadas populares, precarização da formação docente e rebaixamento dos salários, etc., e, por outro, a morosidade do sistema para incorporar inovações pedagógicas e outras estratégias que dessem conta dos desafios derivados das mudanças tecnológicas e da vida social.

Este contexto contribuiu para reforçar, na América Latina, um discurso a favor das reformas educativas, com vistas a promover uma nova regulação dos sistemas nacionais, já que práticas anteriores haviam sido abandonadas ou estariam caindo em desuso, tais como os exames quadrimestrais nacionais

---

<sup>53</sup> Braslavsky, Cecilia – La Gestión Curricular En Las Transformaciones y Reformas Educativas Latinoamericanas Contemporáneas – In- II Seminário Internacional – Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas, São Paulo, PUC-SP, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, 1998:29

aplicados aos estudantes de Ensino Médio na Argentina, ou as práticas de supervisão e detalhamento de “programas curriculares mínimos” pelos órgãos dirigentes na maioria dos outros países, que sequer chegaram a ser “renovados”. A alternativa, portanto, apontava para a necessidade de: “reinventar los discursos de las reformas educativas, con el propósito de regular y configurar nuevamente el campo educativo en pos de una revalorización y resignificación de su capacidad de promoción de la ‘modernidad’.”(op.cit:30)

Com isso, um paradoxo relacionado ao papel do Estado emerge, segundo Braslavsky, neste cenário: de “Estado prescindente” e cumpridor “de regulações mínimas” como condição de existência imposta pelo neoliberalismo econômico, passa-se a Estado “reconvocado” a assumir seu protagonismo em face da desregulamentação dos sistemas de ensino, em reconhecimento às razões econômicas – uma vez que a Educação deveria contribuir para a criação das condições de concorrência no mercado mundial; sociais – pela necessidade de garantir a expansão das redes públicas para atender as demandas contemporâneas por educação, sem mencionar, segundo a autora, a necessidade de começar a corrigir a imensa dívida social gerada pelo retraimento dos investimentos sociais decorrentes do esgotamento do modelo de Estado de Bem-Estar; e políticas - pelo desafio, enfim, da governabilidade.

Com isso, conclui, abre-se o espaço para a emergência de um Estado “Promotor”, que deveria concentrar sua atenção no estabelecimento de “dispositivos curriculares de alta densidade”, ou seja, na criação de marcos de referência nacionais para a reorganização dos sistemas e redefinição dos processos necessários para atender as necessidades educativas, o que implicaria, segundo Braslavsky, em assumir as funções de informar e avaliar, além de promover inovações ou transformações pedagógicas, compensando as diferenças geradas dentro do próprio sistema. Nas palavras da professora:

Serían en ese marco, y sólo en ese, en el que se reivindicaría en palabras y acciones la necesidad de contar con ‘dispositivos curriculares’ de alta densidad, en tanto que uno de los más controversiales, de los que más dividen aguas entre los partidarios de Estados que cumplan funciones de “regulación mínima”, y Estados que cumplan funciones de “regulación necesaria. (op.cit:31)

Quanto aos partidários dos Estados de “regulação mínima”, a autora, referindo-se aos grandes bancos internacionais e às fundações de base empresarial que são os grandes financiadores das políticas públicas, comenta que,

de fato, estes não se ocupam do currículo propriamente dito, visto que a preocupação recai apenas nos “indicadores de resultados” e nunca nos processos utilizados para atingi-los. Isso teria possibilitado que os governos nacionais colocassem em suas agendas de reformas educativas a criação dos tais “dispositivos curriculares de alta densidade” como prioridade, revelando a incorporação de avanços produzidos pela Sociologia do Currículo, pelas Teorias Cognitivistas ligadas ao estudo da aprendizagem e outras produções teóricas que discutiam as mudanças processadas na “sociedade do conhecimento”, as quais incluíam as perspectivas críticas, todas elas contribuindo para o clareamento dos temas relacionados à gestão educativa.

A tese central apresentada neste texto, no entanto, é que a existência de dispositivos curriculares constitui-se apenas num dos componentes dentro das estratégias de regulação e configuração dos sistemas educativos, visto que os resultados efetivos dependem, em grande parte, da dinâmica estabelecida pelos vários atores sociais em torno das questões propostas pela agenda das mudanças pretendidas. Nesse sentido, o que em geral se configura é um conjunto heterogêneo de atores que intervém nas instituições do Estado mediatizado pelos interesses das diferentes forças sociais e políticas presentes na sociedade civil em cada país, constituindo pólos de tensão, seja no processo de elaboração dos dispositivos curriculares, seja nos processos de gestão das políticas educativas ou ainda nos processos de gestão curricular nas unidades escolares.

Discorrendo sobre os atores envolvidos na gestão curricular intragovernamental, Braslavsky nos dirá da tendência a interpretar tais dinâmicas de estabelecimento dos conteúdos curriculares como “luchas de fuerzas y posiciones entre diferentes clases y sectores sociales, grupos e intereses políticos e ideológicos” próprios da tendência a considerar, ainda, o “Estado como un aparato ideológico en manos de las clases dominantes”. No entanto, ela se posiciona com base na sua experiência prática dizendo que embora reconheça a existência de tendências e representantes de diferentes setores e interesses, há quatro grupos que ela denomina de “atores intra-sistêmicos”, com dinâmicas particulares, definidas com base em diferentes níveis de comprometimento políticos ou ideológicos, que seriam o grupo dos “funcionários com responsabilidade política”, tais como os ministros de Educação, secretários de Estado ou dos Municípios, o grupo dos “intelectuais ou pesquisadores” inseridos no governo que trazem como

principal contexto de referência a academia, o grupo dos pedagogos, que trazem como referência a prática desenvolvida nas escolas abertas à transformação e dos “funcionários de carreira” no interior das escolas que também podem impulsionar ações reformadoras, tais como os diretores escolares, equipes técnicas, assessores, professores, etc. Em todos esses grupos, haveria pessoas que, por princípios ligados às trajetórias pessoais, de inserção política ou circunstâncias profissionais, estariam tentando, com maior ou menor êxito, transformar a cultura a favor da inovação, o que se comprova pela observação da realidade Colégio Pedro II, conforme detalhado no capítulo 3.

Em se tratando das DCNEM, o aspecto que em nossa opinião poderia ser considerado “inovador” ou, pelo menos, notadamente diferente das proposições legais anteriores, concentra-se na proposição de uma Base Nacional Comum a partir de competências e não de “conteúdos mínimos” para os vários componentes disciplinares. Mais do que as recomendações para se trabalhar a partir de uma perspectiva interdisciplinar, tema em discussão no Brasil e no exterior desde os anos 70<sup>54</sup> e, portanto, bastante familiar aos educadores em geral, as competências geraram reações as mais diversas, conforme identificado no levantamento bibliográfico realizado por Abramovay e Castro, que afirmaram que, ao lado das discussões acerca dos aspectos estruturais do ensino, entram em cena as produções voltadas à análise dos aspectos propriamente pedagógicos, igualmente alvos de críticas diversas.

Assim, informam que um grupo de pesquisadores se volta para a questão do conceito de competência, utilizado como “principal vetor da organização curricular”, para denunciar a filiação destas propostas a modelos empresariais e de treinamento de trabalhadores. A discussão posta é que, por detrás desta “pretensa orientação humanista”, existe um paradigma tecnicista que “sujeita a educação aos

---

<sup>54</sup> Alguns autores consagrados se dedicaram ao estudo deste tema, tendo se tornado clássicos alguns livros como: Piaget, J. – Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, Edt. José Olympio, 1973 e Japiassú, H. – Interdisciplinaridade e patologia do saber, Rio de Janeiro, Imago, 1976. O tema foi “popularizado” alguns anos mais tarde através de livros como os de Fazenda, Ivani – Práticas Interdisciplinares na escola, São Paulo, Cortez, 1991; Interdisciplinaridade – Um projeto em parceria – São Paulo, Loyola, 1991 e Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro, São Paulo, Loyola, 1992. O assunto chegou a merecer uma discussão acadêmica, onde se criticou a superficialidade com que este conceito chegava aos educadores, gerando “traduções” didático-metodológica consideradas como uma espécie de “populismo pedagógico”, conf. Serrão, Maria Isabel Batista – Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita – dissertação de mestrado – PUC-SP, 1995.

interesses do capital”. Dentre os autores que se dedicaram a debater esta perspectiva, Lopes<sup>55</sup> é citada por defender que o currículo por competências reforça a perspectiva de que à educação cabe adequar-se aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo onde se insere. Nas palavras da autora destacada por Abramovay e Castro:

Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando a formação de comportamentos e operações de pensamentos mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro, permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. (Lopes, 2001:9)

Recorrendo a uma publicação de Lopes posterior à mencionada por Abramovay e Castro, vimos que a afirmação acima citada se repete no contexto em que a autora analisa dados de uma pesquisa sobre “a organização do conhecimento escolar no novo ensino médio” coordenado por ela, como parte das atividades realizadas pelo NEC – Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ. Neste artigo, a autora parte da afirmação de que onde se falava em interdisciplinaridade como “possibilidade de trabalho integrado”, hoje se fala “como sinônimo de currículo integrado”, entre outras reapropriações de significados. Para a autora, a disseminação dessas idéias através dos parâmetros não deveria gerar “surpresas” pois, de acordo com sua concepção, “reformas curriculares são resultados de lutas para produzir e institucionalizar determinadas identidades pedagógicas”, onde se inclui a mobilização não só de recursos humanos e materiais como simbólicos para atingir determinado fim. Seriam formas de institucionalizar determinadas relações de poder através da construção de processos de regulação ou de controle social, conceitos emprestados de Popkewitz (1997). Nas palavras da autora: “Tão mais facilmente tais discursos se disseminam quanto mais estiverem sintonizados com significados previamente aceitos nos diferentes grupos sociais. Esse é o caso do discurso sobre integração curricular via interdisciplinaridade dos PCNEM”.<sup>56</sup> E essa discussão, a nosso ver, contribui para reforçar a nossa primeira hipótese estabelecida no início desse trabalho, por relacionar-se ao grau de aceitação ou rejeição da proposta de revisão curricular pelos educadores.

---

<sup>55</sup> Lopes, Alice Casemiro – Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. In: Boletim Técnico do Senac, v.27, n.3, pp.2-11, set./out. 2001 – citada por Abramovay e Castro (op.cit:227)

Vimos que, para Lopes, o currículo por competências corresponde a uma tendência surgida nos Estados Unidos nos anos 70, associada especialmente à formação de professores, numa tentativa de ressignificar a perspectiva que se pautava pelo estabelecimento de objetivos comportamentais que predominavam até então, na tentativa de “ampliar a dimensão humanista deste enfoque”. A autora considera ainda que, apesar do “esforço”, prevaleceu a concepção de que as competências também se traduziam por comportamentos observáveis e, portanto, cientificamente controláveis, o que, na prática, não foi suficiente para mudar o estabelecido, embora, conceitualmente, as competências tenham sido definidas como “as estruturas da inteligência necessárias ao saber-fazer e à execução das habilidades e comportamentos” (op.cit:149).

Isso posto, Lopes analisa a produção de autores norte americanos (Jones e Moore, 1993), para explicitar que os mesmos concebem as competências como “um dispositivo” utilizado para “regulamentar conteúdos ou grupos de conhecimentos especializados”, já que nesta concepção as competências não teriam um conteúdo “em si” e, na medida em que este modelo de competências toma por base um “saber-fazer associado ao mundo produtivo”, outros conhecimentos construídos pelos indivíduos em suas redes de relacionamento sócio cultural são desconsideradas e “substituídas” por competências técnicas derivadas de saberes especializados. No esquema referencial analisado por Lopes, o “currículo por competências” vem “organizado em módulos”, não como um simples detalhe, mas porque, nesta perspectiva, cada módulo contém um conjunto de saberes entendidos como necessários a uma determinada “instrumentalização” dos sujeitos, cabendo, inclusive, o caráter de terminalidade. Para ela, esta perspectiva visa a atender às exigências do mundo produtivo e, portanto, submete os saberes articulados às essas mesmas exigências. A autora conclui afirmando que o currículo por competências assim concebido constitui-se “na tradição das teorias dos ”eficientistas sociais”, cujo pensamento tinha por base o atendimento às demandas dos processos de produção tayloristas e fordistas que se instituíram em suas épocas”. (op. cit: 151).

A diferença em relação aos dias atuais, conclui, é que o modelo das competências visa a atender às demandas da sociedade pós-fordista.

---

<sup>56</sup> Lopes, Alice Casemiro – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde o seu potencial crítico. In: Disciplinas e Integração Curricular: História e

Já a autora Elizabeth Macedo (UERJ), contribui para a discussão sobre a questão das competências com o artigo “Currículo e Competência”<sup>57</sup>, onde apresenta uma comparação entre modelos interpretativos para o tema. A partir do confronto entre documentos produzidos pelo MEC no contexto das reformas contemporâneas, tais como as DCN para a formação de professores da educação básica (Parecer CNE/CP 009/2001) e as Matrizes Curriculares de Competência para o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e os PCN para o Ensino Fundamental, a autora confirma a centralidade das “competências”. Por outro lado, considera haver “uma certa confusão” entre as definições apresentadas, quando não “visões por vezes contraditórias”, que se combinaram para gerar os textos legais por ela analisados.

Afirma-nos Macedo que, de um modo geral, os documentos curriculares referentes ao ensino fundamental optam por uma concepção de competência cognitivo-construtivista, embora pouca ou nenhuma referência explícita seja feita às fontes utilizadas. Como exemplo, cita dois breves trechos:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático [...] A constituição de competências é requerimento à própria construção de conhecimentos (CNE, 2001, p.29-31).

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer (Pestana et al., 1999, p.9 – citado por Macedo, op.cit:116)

Participa desta “confusão”, do seu ponto de vista, o fato das competências, a despeito da predominância da concepção cognitivo-construtivista, ser “resumida” como “comportamentos observáveis” quando taxionimizadas e descritas em termos de habilidades. Para Macedo, “essa mescla de significados nos documentos oficiais é parte de seu próprio processo de elaboração, no qual se constituem hegemonias parciais e criam-se formas híbridas”, o que não seria característico apenas em nossa realidade educacional brasileira. Citando teóricos europeus que se dedicaram a este estudo, Macedo cita Isambert-Jamati que, no início da década de noventa, já observava uma variedade de significados para o termo, utilizado tanto no campo da psicologia como no campo da sociologia. Segundo esta autora, “essa multiplicidade de significados, assim como a sua utilização na linguagem

---

Políticas. Rio de Janeiro, DP&A Edt., 2002 pp.145-176

<sup>57</sup> Macedo, Elizabeth – Currículo e Competência. In: Lopes, A.C. e Macedo, E. (Orgs) - Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas, Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002.

comum, desempenhou um importante papel na popularização do conceito”, popularização esta que, certamente, influenciou na sua escolha e utilização como princípio organizador do currículo, conforme proposto nas Diretrizes Nacionais para os vários segmentos de ensino e ações complementares (sistemas de avaliação, diretrizes para a formação de professores, etc).

No caso específico do Ensino Médio, a centralidade das competências fica evidenciada não só nas DCNEM e Matrizes Curriculares para o SAEB, como também no documento que explicita os “Eixos Estruturais do ENEM”, como veremos a seguir.

O professor Lino de Macedo da Universidade de São Paulo, apresentou suas concepções sobre competências e habilidades no I Seminário realizado pelo MEC/INEP em 1999.<sup>58</sup> Nesse encontro, o autor das Matrizes de Competências para o ENEM, discute possíveis sentidos para a noção de “competência”, tais como: as competências “herdadas” da própria condição humana, como mamar ou aprender a andar, por exemplo; as competências adquiridas ao longo da existência de qualquer pessoa, seja, a aprendizagem da língua pátria ou os saberes ligados a determinada profissão; as competências “relacionais”, ou seja, ligadas ao desenvolvimento da cognição, capazes de dar maior plasticidade ao pensamento e ampliar as possibilidades de estabelecer relações, entre outras.

Após explicar sobre os diferentes tipos de competências, Lino de Macedo discute a diferença entre competências e habilidades, já que a Matriz do Enem foi estruturada sobre estes conceitos, afirmando que “competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular” (op.cit:13) Em outras palavras, a diferença entre ambas se define, segundo o autor, pelo “recorte”. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades: calcular, ler, interpretar, tomar decisões, embora cada uma dessas habilidades possa vir a se transformar numa competência específica que, por sua vez, irá requerer o desenvolvimento de tantas outras habilidades, e assim sucessivamente.

Estas definições, aparentemente simples, implicam a apropriação de temas bastante específicos da Psicologia do Desenvolvimento, em especial de orientação

---

<sup>58</sup> Macedo, Lino – Eixos Teóricos que estruturam o ENEM – Conceitos principais – Competências e Habilidades, Brasília, 1999. Texto apresentado no I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio realizado em Brasília, outubro de 1999. Lino de Macedo é Diretor do Instituto de Psicologia da USP e autor da Matriz de Competências do ENEM.

teórico-epistemológica construtivista (ou cognitivista). Compreendemos que a especificidade do conhecimento em pauta contribui para revelar a complexidade dos aspectos envolvidos na discussão sobre a noção de competências numa perspectiva psicológica e/ou psicopedagógica, constituindo-se, portanto, num campo provavelmente novo para muitos professores (ou mesmo para membros de equipes técnicas) que atuam no Ensino Médio, pela própria natureza da formação destes especialistas, evidenciando a necessidade de se realizar um amplo investimento em formação e atualização profissional, sob pena de gerar discussões superficiais desfocadas em seus aspectos centrais.

Sobre a perspectiva cognitivista acima mencionada, Elizabeth Macedo (já citada), a caracterizará como própria da tradição francesa, esclarecendo que as propostas curriculares francesas, recentes em sua organização por competências, freqüentemente contrapõem “saberes” e “competências”<sup>59</sup>, definindo-se por competências, “o saber-mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades para fazer face a um problema dado” (Macedo, apud Stroobands, 1994).

Macedo nos coloca, ainda, que esta “nova tecnologia” de organização curricular associou-se às idéias de “transversalidade e de interdisciplinaridade”, levando educadores a interpretarem a questão das competências como opção que desqualificava o desenvolvimento do conteúdo a partir das disciplinas regulares.

Perrenoud, segundo a autora, mostra-se contrário a esse tipo de associação ao enfatizar que “a escola não pode construir quaisquer estratégias mentais fora de quaisquer conteúdos, estes associados, de certa forma, a campos disciplinares” (op.cit: 117).

Indo diretamente à fonte, vimos que Perrenoud, ao introduzir o texto “Construir as competências desde a escola”, faz a seguinte provocação e afirmação:

Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema. O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase a totalidade das

---

<sup>59</sup> De acordo com Ropé, Françoise e Tanguy, Lucie(orgs) – Saberes e Competências – O uso de tais noções na escola e na empresa, Campinas-SP, Papirus, 1997 – As noções de saberes e competências foram redefinidas pelas ciências cognitivas e se foram difundidas, a exemplo de outros conceitos cognitivistas, por peritos, consultores, formadores e outras modalidades de funções técnicas escolares na França. Neste contexto, o trio “saber, saber-fazer e saber-ser” parece imprimir sua marca, sendo o terceiro termo, substituído pela expressão “saberes sociais”, parece traduzir “a emergência do implícito e contribui para inverter ‘a hierarquia convencional do saber’ colocada em prática no ensino” :23.

ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado[...] Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem. A escola estará, portanto, diante de um verdadeiro dilema: para construir competências, esta precisa de *tempo*, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo (grifos do autor).<sup>60</sup>

Em que pese a origem deste autor e as condições concretas de realização das práticas sociais e escolares na realidade de seu país, a Suíça, este e outros pressupostos tomados como referência na definição de políticas públicas brasileiras se deram, ao nosso ver, pelo fato do mesmo se situar teoricamente, entre os pressupostos epistemológicos construtivistas da teoria piagetiana, com seus axiomas internacionalmente reconhecidos e recorrentemente utilizados para fundamentar proposições curriculares, e os clássicos pensadores da escola de sociologia francesa, em especial, Pierre Bourdieu, pela forma como o mesmo busca colocar em diálogo, tanto a dimensão psicopedagógica como sociológica envolvidas na construção das competências. De acordo com Perrenoud, portanto:

Não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição. O que fazer, então? Resignar-se à Torre de Babel? Procurar identificar o significado mais comum em uma instituição ou em um meio profissional? Avançar e conservar uma definição explícita? Adotei esta última posição, sem, por isso, desconsiderar outros significados vigentes. [E, expressando sua vertente psicopedagógica, explica:] Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos. Examinemos, pois, esta noção, ao mesmo tempo intuitiva e complexa, onipresente na obra de Jean Piaget, retomada atualmente tanto na pesquisa sobre competências como na didática [...] Ocasionalmente, associam-se os esquemas a simples hábitos. De fato, os hábitos, são esquemas simples e rígidos, porém nem todo esquema é um hábito. Em sua concepção piagetiana, o esquema, como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. É, em certo sentido, uma trama, da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação. Assim, um esquema elementar [...] ajusta-se a conteúdos e situações diferentes, o que mostra que um esquema é uma ferramenta flexível do pensamento.

Após apresentar alguns exemplos, ele conclui este aspecto dizendo que tais esquemas “são adquiridos pela prática, o que não quer dizer que não se apoiem em nenhuma teoria”. Em sua vertente sociológica de tradição francesa, ele dirá:

Ao nascermos, dispomos de alguns poucos esquemas hereditários e, a partir destes, construímos outros de maneira contínua. O conjunto dos esquemas constituídos em um dado momento de nossa vida forma o que os sociólogos, como Bourdieu, chamam de *habitus*, definido como um “pequeno lote de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre

<sup>60</sup> Perrenoud, Philippe – Construir as competências desde a escola – Porto Alegre, ArtMed Edt., 1999

renovadas, sem jamais se constituir em princípios explícitos”(Bourdieu, 1972:209), ou, ainda, “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma”(Ibid., p178-179).

A partir dessas duas referências clássicas, portanto, Perrenoud sintetizará os conceitos – um de origem psicológica e outro de origem sociológica - para afirmar que esses esquemas e *habitus* nos permitem mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentarmos as mais diversas situações, demandando, para tanto, uma série de operações mentais de alto nível. Propondo uma reflexão entre esta conceituação de esquemas e *habitus* e a noção de competências, Perrenoud, afirmará:

Uma competência seria, então um simples esquema? Eu diria que antes ela *orquestra* um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação operatória, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação das probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma opinião, tomada de decisões, etc.

Sobre a diferenciação entre competências e habilidades, termos que normalmente aparecem nos documentos oficiais e outros escritos sem muita diferenciação, quando não, quase como sinônimos, Perrenoud esclarece:

Existe a tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, mas, a partir do momento em que a pessoa faz algo sem sequer “pensar sobre o que dever ser feito”, já nem se fala mais em mobilização de competência(s) mas em habilidades construídas ou hábito internalizado (op.cit:26). [não confundir com o *habitus* de Bourdieu, e mais adiante complementa] Em um certo sentido, a habilidade é uma “inteligência capitalizada”, uma seqüência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições “dominadas”, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou “tramas” que ganham tempo, que “inserirem decisão” (op.cit:30)

Refletindo sobre a noção de competência em relação à utilização mais usual do termo , ou seja, o “saber-fazer”, Perrenoud esclarecerá, ainda: Em contextos diversos, competências e ‘savoir-faire’ parecem ser noções intercambiáveis. A noção de ‘savoir-faire’, no entanto, é bastante ambígua (op.cit:27).

Ele explica que, em função do locutor ou texto, o saber-fazer pode designar tanto uma representação procedimental (um cientista num laboratório entre equipamentos e vidrarias, entendemos nós); um esquema com uma certa complexidade que, existindo no estado prático e decorrente de um treinamento

intensivo, pode representar “uma segunda natureza” da pessoa que, por fundir ao *habitus* (bourdesiano), incorpora-se aos gestos e ao conhecimento que é próprio a um profissional específico (como um artesão no exercício de seu ofício ou um filósofo a “manejar” idéias e argumentos, como nos atrevemos a exemplificar); ou, por fim, uma competência que ele chamou de elementar (que entendemos como parte de uma ação manual qualquer como trocar uma lâmpada ou preparar um sanduíche).

Em suma, não existiria, nesse sentido, um saber-fazer universal, que operaria em toda e qualquer situação, independente do contexto. Por isso, uma competência pressuporia a existência de “recursos mobilizáveis”, mas não se confundindo com eles, por agregar uma espécie de “valor de uso” ao agregá-los, relacioná-los, fundi-los numa determinada forma e em função de uma determinada situação (mais ou menos complexa), representando muito mais que uma simples união aditiva de esquemas.

Concordamos com Perrenoud quando o mesmo afirma que preocupar-se em fazer da escola um espaço de desenvolvimento, enriquecimento e prática dessas competências, incondicionalmente vinculadas aos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados como patrimônio da humanidade, seria, portanto, uma das tarefas mais importantes a ser assumida, visto que seu desenvolvimento permite enfrentar um conjunto de situações escolares e sociais.

Uma formação especializada ou profissional, claro, acrescentará às competências mais gerais, “múltiplas cordas aos seus arcos”, como nos diz Perrenoud, representando o desenvolvimento do que ele chama de uma inteligência “situada ou específica”.

Sobre a discussão política que envolve o tema das competências na educação, ele assumirá a seguinte posição, num subtítulo denominado “o que está em jogo na formação”:

Concebidas dessa maneira, as competências são importantes metas de formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

E, propondo que procuremos “nos equilibrar” entre um “otimismo beato e um negativismo de princípio”, sintetiza sua opinião em duas teses:

1) A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna de maior atenção. [ e citando vários estudos produzidos nos anos 90, complementa] Talvez seja essa a única maneira de “dar sentido à escola”; para salvar uma forma que está se esgotando, sem que seja percebida, de imediato, alguma outra alternativa visível; 2) Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício do aluno(op.cit:33)

Para finalizar, Perrenoud nos alerta para o fato de que essas transformações podem suscitar resistências (passivas ou ativas) por parte dos atores sociais envolvidos, visto que a ordem gerencial estabelecida, muitas vezes contribui para preservar aspectos institucionais já consolidados que passam a importar mais que “ eficácia da formação”.

Tendo em vista, portanto, a) a complexidade da discussão posta sobre o tema das competências, conforme caracterizamos acima; b) o pressuposto das determinações múltiplas que se produzem numa sociedade em função dos aspectos macro estruturais que a definem, mas também dos espaços ou brechas institucionais que se abrem conforme nos sugere Braslavsky, Kuenzer, Frigotto e c) na dúvida epistemológica colocada pelo próprio Perrenoud, ao sugerir que se as competências podem servir aos objetivos do mundo do trabalho, podem também atender aos objetivos educacionais que visam “dar os meios para que os alunos possam apreender a realidade e não ficarem ‘indefesos’ diante dela” é que nos colocamos diante da experiência de revisão curricular do Colégio Pedro II, com uma postura absolutamente “aberta”, com o intuito de resgatar a trajetória desta proposta. Antes, porém, apresentaremos o Colégio Pedro II em sua relação com as reformas do ensino empreendidas nos diferentes momentos históricos, conforme segue.