

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 90: O PARTO DA MONTANHA E AS NOVAS PERSPECTIVAS

Dagmar M. L. Zibas
Fundação Carlos Chagas

Introdução

Os anos finais da década de 90 e os iniciais do novo século reservaram ao Ensino Médio uma grande turbulência conceitual, sem que, no entanto, fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade. Assim, a intensidade do movimento reformista no nível oficial e a precariedade material e política dos processos de implementação parecem equiparar a reforma dos anos FHC à pretensiosa, contraditória, tumultuada e breve reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado Ensino de 2º Grau.

É evidente que, para caracterizar adequadamente a reforma em questão, é necessário compreendê-la no quadro mais amplo da reforma educacional, bem como no bojo da reestruturação do Estado e da constituição de novas formas de acumulação do capital. Todavia, esses aspectos fundamentais não serão aqui tratados, principalmente por já haver extensa e sólida literatura à respeito. Tampouco serão discutidas a atual desarticulação entre Ensino Médio e Ensino Técnico-Profissional e as mudanças na gestão do Ensino Básico, mas, sim, vou focalizar alguns ângulos da ambiciosa reforma curricular que, a partir da Resolução 3/98 do Conselho Nacional de Educação, constituiu o fulcro das pretendidas transformações no Ensino Médio, chamado regular.

Na verdade, o contexto da virada do século justificava (e ainda justifica) um repensar do currículo do Ensino Médio, em vista, principalmente, das seguintes constatações e análises:

a) Explosão da demanda por matrículas

A pressão da demanda sobre o Ensino Médio aumentou de forma exponencial. Basta notar que em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos. (Fonte: MEC/INEP/SEEC). Esses números, sem dúvida, indicam maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em grande maioria, tiveram nenhuma ou muito pouca escolarização. Por outro lado, a maior

heterogeneidade do alunado reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva.

b) Exigências do novo contexto produtivo:

Desde há uma década aproximadamente, há um discurso muito difundido em toda a sociedade que defende a necessidade de formar os jovens com novos conhecimentos e competências de modo que possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. Em que pese o grande volume de críticas bem fundamentadas que esse discurso oficial e oficioso tem recebido de educadores – algumas das quais serão tratadas mais adiante – é preciso reconhecer que as necessidades de desenvolvimento social e econômico são muito concretas e – embora as relações macroestruturais componham o núcleo desse desenvolvimento – a formação da juventude para a nova realidade impõe-se como um desafio muito objetivo, sempre resguardada a compreensão de que tal formação deve ser muito mais ampla e profunda do que aquela demandada pela produção.

c) Exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática.

O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências da produção – como discutimos no item anterior – não pode significar, evidentemente, que deva se submeter cegamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a “leitura desse mundo”, ou, em outras palavras, que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada. Esse, sem dúvida, é o elemento mais complexo das demandas sobre a escola, pois há divergentes posicionamentos sobre as possibilidades de que a escola – em vista de suas determinações históricas e sociais – possa exercer esse papel. Entretanto, o atual contexto – de aumento das desigualdades, de anomia social generalizada, de violência social, de crise de valores e de colapso ou a perda de importância dos veículos tradicionais de socialização da juventude – pode facilitar a compreensão do currículo sob esse ângulo político-pedagógico.

d) Exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil

Os professores têm, em geral, grande dificuldade de se aproximar da cultura adolescente. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre

os atores do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos. Por outro lado, está muito evidente que mesmo para aqueles jovens que conseguem terminar o Ensino Médio, o baixo crescimento econômico do país e, em alguma proporção, as novas estruturas produtivas já automatizadas tornam as oportunidades de trabalho muito escassas. Essa falta de perspectiva tende a induzir o estudante a desinteressar-se pelas atividades escolares e incentiva comportamentos agressivos. Na verdade, o jovem vive um paradoxo: de um lado, sabe que precisa do certificado do Ensino Médio para a obtenção de um emprego formal; por outro lado, também percebe que, mesmo que obtenha o certificado, suas chances no mercado de trabalho são muito pequenas. Nesse quadro, a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo, a música, a dança, as “tribos”, a moda) torna-se uma exigência pedagógica, como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares e como forma de construir uma identificação positiva do aluno para com a escola. Nessa perspectiva, no entanto, a aproximação aqui discutida não deve se converter em simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente.

Embora essas indicações de necessidade de reforma curricular já pudessem ser identificadas nos meados dos anos 90, o Parecer 15/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (que embasou a Resolução 3/98 do mesmo órgão), propondo as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio causou um certo grau de perplexidade junto às redes de ensino e junto à academia. O impacto inicial do projeto decorria, principalmente, de sua clara pretensão de “refundar” o Ensino Médio, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da LDB. De fato, além de sedimentar a separação radical entre ensino técnico e ensino médio-regular, a definição da interdisciplinaridade, da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase no protagonismo do aluno e no desenvolvimento de competências, e não na transmissão de conhecimentos, configuraram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média.

A discussão do parecer 15/98, em diversas audiências públicas, revelou que sua estrutura teórica muito bem articulada e seu estilo aparentemente sem arestas não eram capazes de elidir a veiculação de conceitos polissêmicos, cuja significação no contexto, entretanto, ficava de difícil apreensão. Em certo sentido, o documento criou o que Veríssimo (2002, apud Frigotto e Ciavatta, s/d) chamou de “inferno semântico”, onde os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enfiados (ou

tornados ‘híbridos’, como aponta Lopes [2002]), procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos, confundindo a crítica.

Nesse cenário, a exegese dos fundamentos da reforma demandou significativo esforço teórico. Como consequência, ao longo do tempo, foi se constituindo um corpo teórico-crítico bastante sólido em seu conjunto – formado tanto de análises pontuais, quanto de outras mais estruturais – o que pode permitir, hoje, a superação da reforma de 98 e a construção de novas alternativas.

A repercussão na Academia

Um exemplo de análise que procurou desbastar o “inferno semântico” das Diretrizes é o trabalho de Machado (1998). Essa autora, entre outros aspectos, discute o desenvolvimento da subjetividade, o qual, segundo o documento, seria a base para toda a formação e derivado da estética da sensibilidade. Tal estética estaria significada pela criatividade, pelo belo, pela sutileza e pela delicadeza. Machado põe a nu o viés ideológico dessa construção teórica quando, entre outros argumentos, reafirma que a sociedade atual tem “acentuado as clivagens sociais, mediadas por interesses contraditórios e conflitos de toda sorte, fazendo com que os entendimentos do que seja criatividade, beleza, sutileza e delicadeza sejam não somente diferentes, como até contraditórios” (p.88).

A recomendação das Diretrizes, no sentido de que o currículo seja construído de forma a prever estratégias que, entre outros objetivos, ajudem o estudante a “suportar a inquietação”, também foi consistentemente criticada (Martins, 2000). Aqui a questão é: o que inquieta o jovem contemporâneo? Sem dúvida, o desemprego, os baixos salários, a violência, a corrupção... Essa leitura indica que a acomodação (e não a participação em processos transformadores) pode ser um dos desdobramentos do currículo prescrito.

Mais recentemente, Lopes (2002) enfoca um dos princípios centrais da reforma – a contextualização – para, em uma análise rigorosa, identificar o caráter híbrido do conceito como tratado nos documentos do MEC. O hibridismo descrito exemplifica bem os vieses do discurso oficial, pois, de um lado, pode-se interpretar o conceito como próximo a vertentes legitimadas por educadores críticos. Por outro lado, no entanto, a contextualização, tal como divulgada oficialmente, ignora o âmbito da cultura mais ampla, restringindo-se à “perspectiva de formação de performances que serão validadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho” (p.396).

A questão da cidadania também é ambígua nas Diretrizes, que apenas a qualificam como “moderna”. Pode-se ver nessa qualificação uma aproximação do conceito tal como definido em Mello (1993). Essa autora (relatora do Parecer 15/98) prega a despolitização das demandas sociais, defendendo o ponto de vista de que a atuação “moderna” do cidadão deveria ter uma orientação pragmática e técnica. Tal concepção de cidadania já foi criticada, argumentado-se que a despolitização da ação coletiva é fatal para a democracia (Zibas, 2001).

Por outro lado, o conceito de interdisciplinaridade veiculado pelas Diretrizes encontrou menor resistência nos meios acadêmicos. Na verdade, a idéia de diminuir fragmentação do conteúdo escolar sempre foi cara aos pedagogos. Esse aspecto da reforma pareceu, para alguns, ter vindo ao encontro dessa perspectiva. Kuenzer (2000), por exemplo, discutindo o currículo organizado por áreas definido nas Diretrizes, conclui que tal tratamento teórico-metodológico, “fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva” (p.28). No entanto, Lopes (2002) chama atenção para o fato de que a potencialidade crítica da interdisciplinaridade encontra-se minimizada na reforma em questão, a partir de sua hibridização com matrizes teóricas diversas, principalmente, com discursos associados ao currículo por competências, o qual, por sua vez, está em sintonia com as teorias da eficiência social, com ênfase na construção e validação de determinadas performances demandas, principalmente, pela produção, o que, sem dúvida, fortalece perspectivas ideológicas conservadoras.

Outro alerta quanto à prescrição da interdisciplinaridade veio em relação à formação docente. O Parecer da ANPEd (1997) sobre o Plano Nacional de Educação advertia que a interdisciplinaridade do método não pode ser confundida com a polivalência docente, polivalência que, para o Ensino Médio, só pode significar empobrecimento da transmissão do conhecimento.

Todavia, é o eixo do desenvolvimento das competências, nas Diretrizes Curriculares, aquele que mais concentrou a atenção dos especialistas. As primeiras críticas apontaram a origem do conceito no modelo de competências desenvolvido na área empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores, destacando os seguintes desdobramentos desse modelo nas relações capital-trabalho: (1) enfraquecimento da associação dos trabalhadores, incentivando a competição entre eles e favorecendo as negociações trabalhistas individualizadas; (2) a responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando-se as

condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego, estabelecendo, dessa forma, novos conformismos sociais, ou seja, tornando naturais condições perversas do mercado, tais como a incerteza do futuro profissional e a precarização do trabalho.

O aprofundamento da crítica ao modelo de competências, da forma como incorporada às Diretrizes, desvelou a isonomia entre o modelo criado no âmbito empresarial e aquele introduzido nos documentos oficiais. Machado (2002), por exemplo, discute o processo de institucionalização da lógica das competências no Brasil e conclui, entre outros aspectos, que a intenção que sustenta tal processo é o de “fazer mudanças nas práticas sociais ... especialmente nas esferas do trabalho e da educação”, pretendendo também ocultar o caráter de tais mudanças, que só aparentemente é neutro em relação às classes sociais e às oportunidades sociais e educacionais”(p. 109).

Já mencionei neste texto, ao discutir as críticas à interdisciplinaridade, que o modelo de competência tem sido associado também a teorias do eficientismo social, por sua ênfase na avaliação de comportamentos terminais, principalmente aqueles demandados pela produção, o que o torna veículo de uma ideologia conservadora (Lopes, 2002). Adicionalmente, o aporte psicológico da pedagogia das competências foi criticado por visar a construção do novo profissionalismo, em particular de esquemas cognitivos e socioafetivos que possibilitem a adaptação dos sujeitos às situações novas de trabalho e não-trabalho.. Nesse quadro, há excessiva ênfase nos aspectos subjetivos do alunos, negligenciando-se o conjunto de determinações históricas e sociais que incidem sobre o processo educativo (Ramos, s/d).

O breve levantamento de algumas das análises sobre a reforma curricular do Ensino Médio, aqui explicitado, embora constituindo apenas uma pequena amostra do corpo crítico construído, já delinea a dimensão e a profundidade dessa produção acadêmica. Quanto ao impacto da reforma no cotidiano escolar, os estudiosos tendem a reconhecer que há sempre uma discrepância entre os fins enunciados das políticas e a prática nas escolas, principalmente por uma relativa autonomia de que gozam os sujeitos sociais dentro de cada instituição escolar. A esse respeito, entretanto, há a advertência de que não convém menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas, principalmente porque os recursos são distribuídos na proporção da adesão às mudanças e porque o novo código oficial se apropria de idéias e princípios curriculares legitimados no campo educacional (Lopes, 2002).

A repercussão nas escolas

Sabemos que as escolas são capazes de interagir com as inovações somente na medida em que lhes permita sua configuração histórica e que tal configuração, para se mover, necessita – entre outras condições – de tempo (Ezpeleta, 2002). Assim, compreende-se que é ainda cedo para avaliar os efeitos da reforma do Ensino Médio na prática escolar. No entanto, o acompanhamento de sua fase inicial de implantação pode ser útil para dar pistas sobre possíveis desdobramentos futuros.

Foi essa a motivação da pesquisa que enfocou 18 escolas em 3 estados (Zibas & Krawczyk, no prelo)¹, registrando que os professores entrevistados relacionavam a reforma somente a três aspectos: (a) a algumas melhorias nas condições físicas da escola, (b) às novas formas de avaliação (avaliação em processo ou progressão continuada) e (c) à diminuição de horas-aula de algumas disciplinas (para implantação da parte diversificada do currículo). O aspecto (a), embora importante, não pode ser considerado o fulcro da reforma. Quanto a (b) – a avaliação – não está prescrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mas faz parte de um processo generalizado adotado para a melhoria do fluxo do sistema e decorrendo, segundo alguns autores (p.ex. Demo, 1998), de má interpretação da LDB.² No tocante ao aspecto (c), é preciso notar que os docentes entrevistados apenas destacaram a diminuição de determinadas cargas horárias. Especificamente, quanto à parte diversificada do currículo, embora se trate de elemento essencial da reforma e se pulverize em centenas (e até milhares) de nomes de “disciplinas” (ou pseudo-disciplinas) em cada rede estadual, não se nota, no ambiente escolar, qualquer impacto inovador. Nas escolas pesquisadas, foi possível atribuir a “opacidade” da inovação formalmente introduzida ao fato de que a mesma se implementou de forma a apenas acomodar docentes que perderam horas-aula, sem cumprir a função prevista de atender as necessidades específicas do alunado. Em alguns casos em que se tentou atender as demandas do alunado (p.ex., por aulas de Informática), não havia recursos materiais e/ou disponibilidade de especialistas para a implementação. Nesse contexto, outros aspectos substantivos da reforma – como a interdisciplinaridade, a organização do currículo por áreas do

¹ Pesquisa financiada pela Fundação Ford, desenvolvida nos estados de Ceará, Pernambuco e Paraná, cujo relatório final está previsto para setembro 03.

² Analisando o mesmo processo na Argentina, Tiramonti (2001) considera que foi implantada a “promoção automática” e analisa este dispositivo em contraponto à avaliação externa, também generalizada em todo continente. Conclui que a aparente contradição entre os dois processos deve ser referida à mudança no papel do Estado, que, por um lado, deve constituir-se em órgão para a vigilância e disciplinamento dos agentes do sistema, para o que a avaliação externa é adequada e, por outro lado, deve garantir a contenção e o controle

conhecimento, o desenvolvimento de competências e a contextualização – também não foram mencionados.

Essa omissão dos profissionais pode ser analisada como resultado de um grande distanciamento entre os propósitos da reforma e as condições objetivas do trabalho nas instituições. Também nos remete à crítica de Tiramonti (2001), que estudando a reforma argentina, conclui que ela está baseada em uma racionalidade técnica que se fecha sobre si mesma e não considera as restrições materiais, institucionais e políticas que atravessam o conjunto da sociedade e, especificamente, os sistemas educacionais.

De fato, a pesquisa de Zibas & Krawczyk, já mencionada, coletou diversos indícios de que os exigentes princípios da reforma curricular passam ao largo do cotidiano escolar. Por exemplo, o trabalho coletivo dos docentes – recurso indispensável para implantação da interdisciplinaridade – continua raro. A “semana pedagógica” condensada em dois ou três dias a cada período escolar, constitui, na maioria dos casos estudados, no único espaço de trabalho pedagógico conjunto, quando o Projeto Político Pedagógico – instrumento básico do planejamento escolar – deveria ser construído. No entanto, esse documento, em geral, tem efeito apenas formal e, muitas vezes, é elaborado pelos gestores ou por um grupo diminuto de professores. Quando são possíveis reuniões de professores em alguns sábados por ano, como no caso de escolas do Ceará, os assuntos administrativos dominam o espaço e os aspectos pedagógicos são tratados de maneira tradicional, não se registrando influência específica da reforma. Ainda, nessas reuniões, há muitas faltas de docentes, que devem conciliar essa convocação aos sábados com outros compromissos assumidos em vista de sua vinculação a dois ou três diferentes estabelecimentos de ensino. Essa conhecida característica da função docente – de “taylorização” de seus espaços e tempos (Kuenzer, 2002) – impede até mesmo que professores da mesma área se comuniquem no dia-a-dia escolar. Muitos entrevistados, quando questionados sobre suas relações profissionais com colegas, citam os intervalos de aula e os cruzamentos em horários de saída ou entrada como únicos espaços usados para tal fim.

Abramovay & Castro (2003), em pesquisa patrocinada pela UNESCO e MEC, que focalizou escolas em 13 estados brasileiros, destacam a falta de conhecimento e de compreensão dos professores entrevistados quanto aos objetivos da reforma e destacam que “a falta de momentos planejados e sistematizados para estudos e discussão com

dos necessitados, para o que a permanência desses alunos na escola – através da promoção automática – é de grande importância.

docentes e equipes pedagógicas das escolas sobre os princípios e pressupostos da nova concepção... colaboram para agravar essa situação” (p.248).

Evidentemente, essa tradicional dificuldade de trabalho coletivo nas escolas e o decorrente distanciamento do que é proposto pelas diretrizes curriculares impedem a elaboração de projetos, veículos indispensáveis da interdisciplinaridade. A quase totalidade dos projetos encontrados nas escolas estudadas referiam-se a propostas de outros órgãos, como ONGs, Universidades ou outras secretarias. Um exemplo é o projeto “Amor à Vida”, financiado pela UNICEF e pelo Fundo de População das Nações Unidas, introduzido nas escolas do Ceará pela Secretaria do Trabalho e Ação Social. Projetos de origem extra-institucional dificilmente integram-se realmente ao currículo. O que anotamos é que as atividades são pontuais, intermitentes, envolvendo poucos alunos e professores. Mesmo projetos muito melhor construídos do ponto de vista teórico-metodológico, como aqueles promovidos por Universidades em colaboração com estabelecimentos da rede pública, não têm, em geral, conseguido romper a barreira das precariedade institucional. O caso relatado por Kuenzer (2002) é exemplar nesse sentido.

Por outro lado, a capacitação docente – mesmo quando fisicamente bem estruturada – como no caso do Paraná e o seu tão divulgado centro de formação de “Faxinal do Céu” – não tem servido como instrumento de difusão da reforma nos três estados focalizados pelo estudo de Zibas & Krawczyk, já referido. A rarefação e fragmentação dos cursos, a falta de sintonia entre as reais necessidades de formação do conjunto de profissionais de cada escola e os cursos oferecidos, a acomodação dos docentes, sua alta rotatividade por diferentes escolas da rede e a pulverização dos professores envolvidos, que não se comunicam com seus pares dentro de suas instituições, limitam extremamente essa iniciativa dos governos estaduais, mesmo daqueles empenhados, como no caso do Paraná, na adoção integral dos princípios da reforma.

Adicionalmente, em se tratando de uma reforma curricular que pretendeu “refundar” a escola média – agora fortemente caracterizada como Escola Jovem – e propondo ações pedagógicas diferenciadas, integradas e abrangentes, a reestruturação física dos estabelecimentos e o fornecimento de equipamentos adequados – como laboratórios, bibliotecas e outros espaços pedagógicos – parecem imprescindíveis. De fato, como se sabe, através do projeto Escola Jovem do governo federal, empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento foram dirigidos, entre outros objetivos, para a melhoria da estrutura física e pedagógica das escolas médias. Os últimos levantamentos feitos, no entanto, mostram que as deficiências materiais e/ou o mal uso dos

equipamentos existentes continuam. Com relação aos laboratórios de Informática, por exemplo, o estudo de Zibas & Krawczyk registrou que os equipamentos, na maioria dos casos, são muito reduzidos (muitas vezes só de uso da administração) e não contam com manutenção. No Paraná, onde há escolas com maior número de computadores, foram encontradas salas de Informática fechadas, totalmente sem uso, por falta de instrutores e de conhecimento, de tempo ou de interesse dos professores no manejo dos instrumentos. Pesquisa de Abramovay & Castro (2003), já referida, também concluiu, que apesar de diferenças regionais e entre escolas, a exclusão digital por falta de equipamento, uso limitado ou falta de manutenção é uma constante. Em São Paulo, por exemplo, somente 16,9% dos alunos das escolas públicas contatados informaram usar computador nas aulas. Um destaque positivo foi o Paraná, onde, no entanto, menos da metade dos alunos pesquisados afirmaram usar laboratórios de Informática.

Os laboratórios de ciências também representam um elo frágil na implantação da reforma curricular. A pesquisa de Zibas & Krawczyk, citada acima, constatou que os laboratórios, quando existem, são somente esporadicamente usados, em vista da falta de material ou de tempo do professor de montar o equipamento e de preparar as aulas práticas.

“Montar a vidraria, separar os materiais, muitas vezes perigosos, e depois limpar todo o equipamento e guardar são tarefas impossíveis para o professor que ganha por hora-aula, com aulas de 45 minutos. Seria necessária a presença de um técnico ou monitor, que fizesse essa preparação. Essa função não existe em lugar nenhum e por isso, quando há laboratórios, estão fechados” (Diretor, escola do Paraná).

O estudo de Abramovay & Castro (2003) também conclui que os laboratórios de ciências são distribuídos de forma ainda precária nas redes estaduais e, mesmo nas escolas onde existem laboratórios, eles são pouco usados como recurso pedagógico.

Quanto às bibliotecas escolares, embora seja um equipamento melhor distribuído e em processo de melhoramento, constitui recurso ainda muito insuficiente e usado de modo muito restrito. Foi essa constatação das duas pesquisas aqui enfocadas.

As pobres condições técnicas, físicas e profissionais do trabalho docente evidentemente constroem também condições políticas adversas para a implantação da reforma oficial. Ou seja, as precariedades do trabalho tendem a aumentar as resistências dos professores a qualquer inovação proposta pelos órgãos centrais. Essa realidade chega a apresentar dificuldades até para pesquisadores. Um exemplo se deu em junho de 2003 em escolas do Ceará, quando se procurava entrevistar professores sobre a reforma e o

único tema que interessava aos depoentes era o atraso que se registrava no pagamento dos salários. Nessa mesma época, diversas entrevistas foram canceladas em vista do estado de greve do magistério, indignado pelos atrasos dos pagamentos.

Todo esse quadro dá razão a Kuenzer (2002) quando afirma que “a reforma do Ensino Médio não é [ou não foi] para valer” (p.327). Professores entrevistados por Abromovay & Castro (2003), também mostraram ter clara visão da distância entre a reforma oficial e a realidade. Segundo eles “... Não adianta colocar uma lei [as diretrizes] e não ter condições de colocar essa lei em prática” (p.269) E ainda: “Nós somos uma classe de ‘professor-taxi’: trabalha aqui e trabalha em outras escolas. De repente, ele [o processo de reforma] passa despercebido” (p.271). Não se trataria, pois, de discutir, como Lopes (2002), se o cotidiano escolar tem ou não força para se construir a despeito das orientações oficiais, mas, sim, de constatar que as diretrizes oficiais não têm condições objetivas de repercutir no dia-a-dia da escola.

Esse abismo entre a sofisticação do discurso oficial e a rudez do cotidiano da escola média, pública – precisamente quando esse espaço se abre para as camadas populares – coloca a questão: por que isso se dá? Uma resposta pessimista, mas bem fundamentada, é dada por Tiramonti (2001):

“... La diferenciación del sistema parece haber proporcionado finalmente a la educación un mecanismo de selección de la población que permite resguardar a la cúspide de la permanente presión de los sectores emergentes em pos de más educación. La diferenciación permite abrir todos los niveles del sistema sin que por esto se amenacen los límites impuestos por la reproducción de las diferencias sociales .”(p.17)

De todo modo, no bojo do grande movimento reformista, a falta de aprendizagem dos novos contingentes de alunos que chegam à escola, principalmente ao nível médio, tem exigido dos mentores das reformas algumas explicações. Nesse cenário, diversos argumentos acabam associando, de maneira “natural”, a pobreza dos alunos aos baixos “scores” nas provas de rendimento. Tedesco (PREAL, 2001), ao reconhecer alguns aspectos deletérios das reformas educacionais na América Latina, introduz o conceito de “educabilidade”, por meio do qual explica que a condição de pobreza elimina as condições essenciais para a aprendizagem. Esse argumento já serviu, em passado recente, de guarda-chuva protetor às autoridades educacionais, as quais, diante da piora dos resultados do SAEB de 2001 e do ENEM de 2002, mencionaram, no primeiro caso, a abertura da escola a alunos mais pobres e, no segundo, a eliminação das taxas de

acesso ao exame, com a conseqüente participação dos mais pobres, como causas dos maus resultados registrados³.

O parto da montanha: há alternativas?

É preciso reconhecer que o discurso oficial, contido nos documentos legais e difundido em inúmeras publicações – no âmbito federal e dos estados – e toda a consistente produção crítica acadêmica sobre a reforma do Ensino Médio compõem dois pólos de um conjunto sólido, cujas dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas, no entanto, nos melhores casos, apenas arranham o cotidiano escolar.

No momento em que se abrem possibilidades políticas para a reconstrução do Ensino Médio, a questão que se coloca é a seguinte: devemos começar do zero ou tentar uma reforma da reforma?

Sob minha análise, o conjunto de críticas elaboradas apontam a existência de elementos da reforma de 1998 que, devidamente “recontextualizados”, ou reinscritos em uma proposta abrangente, democrática e progressista, podem ajudar a construir a mandatária dimensão inclusiva do Ensino Médio.

O primeiro conceito a ser recuperado parece-me ser o de “Escola Jovem”. Embora a histórica indefinição do Ensino Médio tenha ficado menor quando a LDB de 1996 definiu que o Ensino Fundamental e o Médio devem constituir uma seqüência educacional integrada, denominada Educação Básica, restou, no entanto, caracterizar melhor o nível médio, diferenciando-o do fundamental. A classificação do Ensino Médio como “Escola **de** Jovens” pode cumprir este papel – e, neste caso, a preposição atributiva possessiva é importante –, em que pese a dificuldade de se definir com precisão o conceito sociocultural de juventude. Sabe-se que o maior risco da difusão dessa categoria – como outras valorizadas pelas abordagens chamadas pós-modernas – é a diluição das clivagens de classe, em uma visão que tende a homogeneizar opostos e a elidir conflitos. No entanto, também é preciso reconhecer que os jovens, distribuídos por todo o espectro social, compartilham diversas características comuns que podem e devem ser valorizadas pela escola, como forma de dinamizar e enriquecer a cultura enraizada intramuros e para que essa cultura se abra às expectativas e interesses dos alunos. Nesse quadro, a caracterização, principalmente do ensino noturno, como Escola do

³ Folha de São Paulo, 6 de dezembro de 2002, pg.C1 e mesmo jornal de 13 de novembro de 2002, pg.C1.

Jovem Trabalhador, pode evitar reducionismos economicistas, sociológicos ou culturalistas, bem como enfoques simplistas e unidirecionais.

O princípio da contextualização, veiculado pela reforma, é de recuperação inevitável, uma vez que tem larga tradição junto a educadores progressistas. A “contaminação” desse conceito por princípios do eficientismo social (Lopes, 2002) pode ser revertida por meio de ampla discussão, que recoloca a necessidade de que o ensino dos conteúdos escolares valorize os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes cotidianos, principalmente como meio de ampliar a compreensão histórica das relações sociais.

Adicionalmente, vimos que a interdisciplinaridade e a organização do currículo por áreas do conhecimento, como constante nas Diretrizes, receberam apoio de diversos especialistas, que viram nesse enfoque metodológico o necessário suporte à participação do jovem na vida social e produtiva ((Kuenzer, 2000, 2002). Essa perspectiva otimista, entretanto, precisa ser revista à luz da crítica – que já mencionamos acima – sobre a hibridização do conceito tal como divulgado pelos documentos oficiais (Lopes, 2002), de forma que se possa, no novo contexto, recuperar integralmente a dimensão progressista da integração curricular.

Além disso, é preciso atentar para os alertas quanto aos limites da interdisciplinaridade. Em que pesem as críticas ao enfoque disciplinar do currículo, segundo as quais as disciplinas controlam e reduzem os possíveis discursos sobre os objetivos sociais da educação (Macedo & Lopes, 2002), diversos autores chamam a atenção para o fato de que os projetos interdisciplinares não podem apagar as fronteiras entre as disciplinas escolares, que devem corresponder – embora recontextualizadas – às disciplinas acadêmicas, as quais têm longa tradição como unidades de sentido e permitem organizar a leitura da realidade com rigor e profundidade, mediante um conjunto de conceitos e de relações específicas que vão se modificando através de uma lógica interna (Braslavsky, 2001). Outro ponto de atenção, e relacionado às fronteiras mencionadas, diz respeito à formação docente para a interdisciplinaridade, a qual, como já discutimos, tem sido proposta como polivalência do professor do Ensino Médio.

Já mencionamos que o “modelo de competências” foi o aspecto da reforma curricular mais visada pelos críticos, que puseram a nu seus graves viéses políticos e ideológicos. Entretanto, parece que há ainda alguns pontos a serem considerados. Machado (1998) reconhecia que “a noção de competência é uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo

da disputa competitiva, a impossibilidade de evitar a insegurança e a incerteza, a alternativa da adaptação (p.93). Macedo (2002), ao discutir o modelo de competência inserido nas diretrizes curriculares, argumenta que “...está-se diante de um paradoxo que não se pode resolver – a trama política, de um lado, deixando abertos espaços para ações não-previstas, de outro, fortalecendo os mecanismos de controle” (p.138). A autora propõe, então, que a análise dos documentos curriculares se volte para a compreensão da relação entre as restrições e as possibilidades de ação. A partir dessa mesma perspectiva analítica, já foi sugerida a consideração do desenvolvimento de competências sociohistóricas (Zibas, 2001) como possibilidade de que os jovens, aprendendo inevitavelmente a viver (como descreveram os “reformadores”) em meio à insegurança, à incerteza e submetidos ao desemprego ou a ocupações precárias, possam perceber as contradições do processo e os caminhos para a transformação.

Por outro lado, parece que o aspecto a ser realmente recuperado é a valorização dos métodos ativos que está implícita na reforma. Tais métodos, que representam o “sine qua non” dos processos de contextualização dos conteúdos, envolvem a problematização de temas da vida diária, a experimentação, a pesquisa, o estudo do meio e a elaboração/execução de projetos e, embora não possam garantir o desenvolvimento de competências, são reconhecidamente facilitadores da mobilização e ampliação de recursos subjetivos, tais como: a criatividade, a autonomia, a iniciativa, a comunicabilidade, etc. O cuidado aqui a ser tomado é que a atividade e a experiência não sejam sobrepostas aos conteúdos. Ao contrário, a articulação equilibrada e enriquecedora entre atividade e conteúdo é essencial para a aprendizagem significativa (Saviani, 1982)..

Nessa abordagem – evidentemente, sem qualquer ilusão de que a escola, por si, possa produzir a igualdade – é preciso enfrentar o desafio da complexidade, se quisermos realmente construir uma escola média inclusiva. Isso porque, para se trabalhar em situações de pobreza, os enfoques não podem ser simplificadores, mas, sim, ricos e complexos (Tedesco, 2001). Nesse sentido, a maior dificuldade é reconhecer – no âmbito da valorização da cultura popular – que o clássico conceito de “capital cultural” deve ser trabalhado na escola, enfatizando-se o conhecido fato de que os filhos das camadas médias e altas desenvolvem precocemente certas competências cognitivas, sociais e afetivas que constituem seu suporte “invisível”, o qual, historicamente, sempre fez muita diferença, tanto aplainando a trajetória escolar quanto elevando a qualificação profissional desses “herdeiros”. Os “órfãos” dessa socialização primária socialmente mais aceita e mais próxima da cultura escolar tradicional, ou seja, os filhos das camadas

populares, trazem uma desvantagem inicial muito nítida, o que favorece a manutenção das desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1975). Aqui voltam as antigas questões: há possibilidade de que a escola pública contribua para o desenvolvimento, junto aos filhos de trabalhadores, de conhecimentos, competências e habilidades que constituem a “herança” que lhes é negada por sua origem de classe? Ou seria essa mais uma atribuição ilegítima conferida à escola, já muito solicitada a cumprir funções que extrapolam em larga extensão “suas finalidades, seus tempos e espaços pedagógicos” ? (Kuenzer, 2000).

A minha avaliação é a seguinte: ou enfrentamos, de uma vez por todas, essa complexidade da transmissão do conhecimento historicamente acumulado, principalmente para os filhos das camadas populares, ou continuaremos com um sistema educacional irremediavelmente cindido entre a escola para a classe média e a escola dos pobres, onde a transmissão de conteúdos significativos torna-se uma farsa, perpetuando-se, assim, as causas da crítica de Tiramonti (2001), já mencionadas, quanto aos novos mecanismos de seleção social, que agora permitem abrir todos os níveis de ensino às camadas populares, sem com isto ameaçar a reprodução da desigualdade.

Os caminhos para desenvolver os pré-requisitos para a aprendizagem significativa são conhecidos: a escola, instalada em condições físicas e pedagógicas adequadas, organizada como um centro pedagógico-cultural dinâmico, integrado e multifacetado, aberto à participação dos pais e da comunidade; onde a valorização da cultura popular sirva de ponto de partida para a apreensão do conhecimento científico e humanístico veiculado pelas disciplinas escolares e para a compreensão menos massificada da realidade social; onde a aprendizagem (de alunos e professores) seja o centro do projeto pedagógico coletivo, onde as atividades curriculares tradicionais se articulem com pesquisas e com projetos interdisciplinares, e, ainda, com atividades culturais, sociais e esportivas diversas; onde instrumentação eletrônica e os recursos pedagógicos inovadores estejam disponíveis; onde feiras de ciências e matemática, concursos literários, teatro, música, excursões culturais e científicas façam parte integrante do planejamento escolar; onde processos avaliativos conseqüentes e formativos sejam desenvolvidos e a valorização do magistério e sua capacitação sejam efetivas e permanentes. Sabemos que, para tudo isso, são imprescindíveis a vinculação dos professores a uma só instituição e maior permanência dos jovens na escola, entendendo-se aqui por “maior permanência” um maior tempo qualificado, mesmo durante os períodos letivos normais, e não mais um ano de escolaridade precária.

Uma vez que esse discurso pedagógico-normativo nos soa demasiadamente consensual e “dépjà-vu”, resta-nos perguntar: porque ainda não se concretizou? Outra questão decorrente é a seguinte: a nova conjuntura política permitirá uma resposta definitiva à primeira indagação? Esse é um tema que deverá ser acompanhado cuidadosamente daqui para frente.

Referências bibliográficas

ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). **Parecer sobre a proposta do MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo, ANPEd, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary G. (coord.). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília, UNESCO/MEC, 2003.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1975.

BRASLAVSKY, Cecília. Los procesos contemporaneos de cambio en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur. In: Braslavsky, C. (org). **La educacion secundaria. Cambio o inmutabilidad?** Buenos Aires, Santillana, 2001, p.223-282.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**. Rio de Janeiro, n.29, p.259-290, abr/jun.,1998.

EZPELETA, Justa. **Innovaciones educativas**. México, DF, DIE/CINVESTAV, 2002, mimeo.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** São Paulo, IIEP, Intercâmbio, Informações Estudos e Pesquisas, s/d (mimeo).

KUENZER, Acacia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.21, n.70, p.15-39, abr.2000.

KUENZER, Acacia Z. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: Zibas, D., Aguiar, M. A., Bueno, M.S.S. **O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica**. Brasília, Plano, 2002.

LOPES, Alice C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, set.2002, p.389-403.

LOPES, Alice C. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A.C. MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, A.L. & MACEDO, E. (org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

MACEDO, E. & LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, DP&a, 2002.

MACHADO, Lucília R. de Souza. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.

MACHADO, Lucília R. de Souza. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**. Campinas, v.XIII, n.37, p.92-110, jan/abr. 2002.

MARTINS, Ângela M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.109, p.67-87, mar.2000.

MELLO, Guiomar, N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo, Cortez, 1993.

PREAL. **Informe: Quedándonos atrás**. Santiago, 2001.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. São Paulo, IIEP – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, s/d (mimeo).

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. São Paulo, **ANDE** – Revista da Associação Nacional da Educação, São Paulo, 1982, p..56-64

TEDESCO, Juan Carlos. Introducción: los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. In: BRASLAVSKY, C. (org.). **La educación secundaria: cambio o inmutabilidad?** Buenos Aires, Santillana, 2001.

TIRAMONTI, Guillermina. **Modernización educativa de los '90**. Buenos Aires, Temas, 2001.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n.8, p.75-89, 2001.

ZIBAS, Dagmar. O Ensino Médio na voz de alguns de seus atores. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, **Textos FCC** n.20, 2001.

ZIBAS, Dagmar & Krawczyk, Nora. Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio. **Relatório de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, no prelo.