

TECNOLOGIA, TRABALHO E FORMAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Professora do Departamento de Planejamento de
Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná
monicars@ufpr.br

RESUMO

O trabalho investiga o modo pelo qual as proposições relativas a tecnologia, trabalho e formação, na reforma curricular do ensino médio, foram incorporadas pelas escolas. O estudo dos documentos oficiais, em especial das Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esse nível de ensino, indicou como proposições principais a associação entre saberes e suas tecnologias e a organização do currículo com base na prescrição de competências. Foi encaminhado às escolas de ensino médio da cidade de Curitiba (PR) um instrumento para obter informações sobre quais dessas proposições as escolas tomaram como referência, que alterações buscaram fazer em resposta a elas e de que forma incorporaram os dispositivos normativos em suas propostas pedagógicas. A análise das respostas confirma a hipótese que a apropriação da política curricular oficial não é linear evidenciando distintos processos de incorporação que conferem à reforma um alcance relativo.
TECNOLOGIA – TRABALHO – ENSINO MÉDIO – REFORMA DO ENSINO

ABSTRACT

TECHNOLOGY, WORK AND EDUCATION IN HIGH SCHOOL CURRICULUM REFORM. This article analyzes how proposals related to technology, work and education in the high school curriculum reform have been incorporated by schools. An analysis of official documents, especially the Curriculum Guidelines and Parameters for this level of teaching, indicates that the main proposals are the association between knowledge and its technologies and the organization of the curriculum based on the prescription of competencies. A questionnaire was sent to high school institutions in the city of Curitiba (state of Paraná) to discover which of these proposals the schools took as references, which changes they tried to introduce as a response to those proposals, and how they have incorporated the regulatory directives into their pedagogical proposals. Analysis of the answers supports the hypothesis that the appropriation of the official curriculum policy is not uniform and there is evidence of different incorporation processes which give the reform only a limited reach.

TECHNOLOGY – LABOR – HIGH SCHOOL – EDUCATION REFORM

Artigo oriundo de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

A principal intenção deste trabalho é discutir as relações entre a formulação de políticas educacionais e sua apropriação pelas instituições educativas, ou seja, analisar os modos pelos quais as escolas se apropriam dos dispositivos normativos oficiais, especialmente os que se estabelecem em momentos de reformas educacionais. Para isso, toma como objeto de análise a reforma curricular do ensino médio empreendida a partir da década de 90 e analisa como as proposições em torno das relações entre tecnologia, trabalho e formação foram incorporadas pelas escolas. O estudo das propostas oficiais indicou a centralidade da associação de saberes e suas tecnologias e o currículo organizado segundo a prescrição de competências. Entende-se que as duas proposições aglutinam a intencionalidade, nos textos da reforma curricular de relacionar a educação de nível médio às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A análise dos textos normativos evidenciou equívocos conceituais nas formulações oficiais, propiciando distintas formas de interpretação pelas escolas.

A partir do estudo das prescrições normativas, encaminhou-se às 99 escolas de ensino médio da cidade de Curitiba (PR) um instrumento com a intenção de conhecer quais das proposições oficiais essas instituições tomaram como referência, que alterações buscaram fazer em resposta a elas e de que forma ocorreu a incorporação dos dispositivos normativos em suas propostas/projeto político pedagógico – PPP. Essa base empírica buscou dimensionar os processos pelos quais as escolas interpretaram os textos oficiais e como se organizaram em resposta a eles. Tomou-se por hipótese que o movimento de apropriação da política curricular não reproduz linearmente a formulação oficial original.

Considerou-se, para efeito de análise, que das representações postas aos educadores por meio da normatização curricular oficial resultam “aceitação” e/ou “resistência”, e, com frequência, um híbrido dessas duas modalidades. Investigar como os dispositivos normativos são lidos e interpretados pelos educadores permite uma aproximação das práticas mediante as quais a escola produz determinadas representações de si mesma e do fazer com relação à ação educativa. O movimento, de apropriação e de representação que a escola como instituição faz, não é uniforme. Isso porque o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro evidencia-se por um movimento de “recontextualização”, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados teóricos em direção à prática.

Segundo Bernstein (apud Lopes, 2002), a passagem do “discurso instrucional” (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) para um “discurso regulativo” (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos instituídos) implica um movimento de recontextualização que gera a produção de um novo discurso pedagógico.

As proposições de mudança curricular presentes na reforma educacional produzem alterações no discurso pedagógico, e mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao se valer da disseminação de um ideário pedagógico já legitimado. Desse modo, os dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impactos sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo. Assim, compreende-se que,

O fracasso ou não das reformas educativas não pode, de forma alguma, ser buscado ou explicado apenas pela maior ou menor eficácia das mesmas em resolver os problemas que atacar, mas, sobretudo, por sua capacidade de deslocar ou não os eixos das culturas escolares de seus lugares e, nesse processo, de criar oportunidades para a produção de novos sentidos e significados da escolarização. O estudo desse fenômeno, no passado e no presente, é um das tarefas dos investigadores das culturas escolares. (Faria Filho, 2005, p.248)

A NORMATIZAÇÃO DA REFORMA: CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS/ SABERES E SUAS TECNOLOGIAS

Em virtude da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece, no artigo 26, a necessidade de uma base curricular nacional comum, entre 1997 e 1998 foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – DCNEM (Brasil, 1998). Desde o início dos anos 90, no entanto, o Ministério da Educação já vinha produzindo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (Brasil, 1999), com o intuito de alcançar uma padronização curricular no país, em todos os níveis da educação básica.

A justificativa anunciada para esse conjunto de ações, no âmbito do processo de reforma educacional, foi a necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário econômico mundial e local, que

trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o ensino médio, constata-se o seu atrelamento às “exigências postas pelo mundo do trabalho”.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecidos para a organização curricular no ensino médio, convergem, nas diretrizes e parâmetros curriculares, em torno do desenvolvimento das “competências” necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/adquiridas. O conceito de “competências” vem associado ao de “tecnologias”, que, juntos, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, “tecnologias”, “competências e habilidades” e “adequação ao mundo do trabalho” são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais.

Nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais prescreve-se que o currículo do ensino médio se distribua em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Qual o sentido que adquire o termo “e suas tecnologias”? As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer 15/98 (Brasil, 1998) ao prescrever a inclusão de “suas tecnologias” em cada macroárea explicita uma concepção reducionista de tecnologia, enunciada como “técnica a ser aplicada”. A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho. A tecnologia, concebida como aplicação de determinado conhecimento, não conduz à proposição de que se discuta a relação social que media a produção da tecnologia, marcada, principalmente, por razões de ordem econômica. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, proposta na LDB, torna-se restrita, no Parecer 15/98 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao aprendizado do emprego da tecnologia por meio de atividades práticas. A possibilidade de uma formação capaz de compreender e questionar os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos vê-se, assim, subtraída e, em seu lugar, tem origem uma formação que prima pelo caráter utilitário

dos saberes. Tais formulações, controversas, são geradoras de um discurso instrucional fluido e ambíguo, que produz interpretações igualmente fluidas e ambíguas por parte das instituições escolares.

Quanto à noção de competências, que na reforma curricular aparece associada à de tecnologia, firma-se, inicialmente, no campo das tendências de formação profissional com vistas a formar o trabalhador contemporâneo. A “competência”, definida pelas necessidades de qualificação profissional, poderia ser sintetizada segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT (1997) como a capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida e definida em termos de seu desempenho real. Não se configuraria, portanto, na justaposição de um conjunto de conhecimentos, mas na capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo. As análises acerca da adoção do modelo de competências apontam para as limitações de sua generalização para as esferas do currículo que ultrapassam os objetivos da educação profissional, e, mesmo para esta, circunscreve uma concepção limitada de formação.

...os métodos, os procedimentos e as noções que caracterizam o modelo pedagógico em definição encontram no ensino técnico e profissionalizante sua primeira realização. ...Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico – objetivos, competências, saber, savoir-faire, projeto, contrato – encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural. (Tanguy, Ropé, 1997, p.51)

As proposições em torno de um currículo organizado com base em competências a serem desenvolvidas compõem uma perspectiva funcionalista dos processos de escolarização, que em muito se assemelha à pedagogia por objetivos em voga nos anos 60 e 70 (Macedo, 2002). As “teorias da competência”, formuladas por autores de campos distintos, como a psicologia cognitivista de Piaget, a sociolinguística de Chomsky e antropologia estruturalista de Lévy Strauss, estão na origem das proposições contemporâneas, e são portadoras de concepções reducionistas da formação humana, na medida em que entendem

a relação indivíduo-sociedade desprovida de sua dimensão histórico-cultural (Bernstein, 1996).

Na definição das competências pretendidas, os textos oficiais produzem listagens de competências e, com isso, recaem em uma proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar e o sentido, finalidade e natureza de outros espaços de formação. A esse respeito, Kuenzer exemplifica:

A competência “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Língua Portuguesa) encerra um programa educativo para toda a vida. [...] Ou “traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Ciências Humanas e suas Tecnologias), parece extrapolar de longe as finalidades e a capacidade dos alunos do Ensino Médio, e provavelmente de muitos dos alunos da Pós-graduação. (2000, p.18-19)

A autora ainda observa que essas proposições induzem a uma concepção do processo pedagógico escolar que se limita a ações voltadas para a produção de comportamentos individuais, em que até mesmo o que é produzido socialmente é tido como resultado de ações isoladas, culminando em um processo no qual “as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica” (Kuenzer, 2000, p.21).

Nos textos da reforma curricular, quando se associa a noção de competência à necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à “aplicação”, cria-se no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às

situações-problema do dia a dia, e se restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão, à crítica. Reproduz-se, em outras bases, os limites do currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação humana exige.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos à noção de competências, bem como a fluidez com que é tratada no âmbito dos PCNEM e DCNEM, conduz a uma variedade de interpretações e impõe limites à tentativa das escolas em tomá-la como conceito norteador da organização curricular, conforme pretendem os dispositivos normativos oficiais.

Como aparecem descritas, é possível afirmar que, a par da multiplicidade e diversidade de conceituações, há pelo menos um fator comum que confere organicidade à reforma: a noção de competências e a associação entre saberes e tecnologias são tomadas como expressões que comportam a finalidade de adequação do ensino às “mudanças” ocorridas na sociedade. No que diz respeito a essas mudanças, o discurso dos reformadores busca disseminar a ideia, aparentemente consensual, de que seus fundamentos primeiros estão na “revolução tecnológica” que estaria pressionando por transformações no processo de escolarização para produzir uma convergência de interesses entre mudanças econômicas e formação humana.

A perspectiva de currículo proposta opõe-se, segundo se afirma nos PCNEM, a “um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. A proposta curricular em pauta seria capaz de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. A “contextualização” dos saberes e a “interdisciplinaridade”, estariam, desse modo, compondo uma nova prática pedagógica, capaz de dotar de sentido o conhecimento escolar e capaz também de desenvolver nos alunos as “competências” de que necessitariam, tendo em vista adequar-se ao mundo contemporâneo, seja como cidadãos, seja como trabalhadores, instituindo-se, assim, uma óptica de educação “tecnológica” que se alega necessária.

Segundo as disposições da LDB consideradas no parecer I5/98 a formação geral é reconhecida como finalidade do ensino médio devendo no entanto vir associada ao mundo do trabalho por meio da oferta de conhecimento

acerca das tecnologias próprias das transformações técnico-científicas ocorridas, principalmente, entre o final do século passado e início deste. Nessa direção, esse documento tece considerações a respeito da superação, no plano legal, da dualidade historicamente presente nesse nível de ensino. Segundo o Parecer I 5/98, a dualidade estaria sendo superada pela incorporação do ensino médio como etapa final da educação básica, bem como pela prescrição de seu caráter não profissionalizante. A preparação básica para o trabalho, presente no Artigo 35 da LDB, é compreendida nas DCNEM como “base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho”. Nesse sentido dispõe que:

Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para ocupação de postos de trabalho determinados. [...] Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (Brasil, 1998)

A par dessa compreensão, o trabalho se converte em referência privilegiada para as proposições seguintes. É levado em consideração ainda o que estipula o Artigo 36 da LDB, quando afirma que ao concluir o ensino médio o aluno deverá ter pleno “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Nada mais oportuno em um contexto em que se tem firmado um discurso segundo o qual a formação para o trabalho não pode prescindir da complementaridade mencionada, sobretudo a da disposição para se adaptar às mudanças.

A reforma curricular do ensino médio teve muitas de suas justificativas formuladas com base em pretensas mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A intenção de adequação da escola a mudanças

no setor produtivo levou os propositores do discurso oficial ao encontro do “modelo de competências”.

O trabalho, bem como os requisitos de formação da esfera produtiva, são considerados nos textos da reforma curricular, como elementos pertinentes à formação. Não são alvo de uma análise mais acurada, e muito menos da crítica à sua condição de portadores de uma determinada razão que limita a formação humana ao imperativo da adaptação. A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.

A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM CURITIBA 1998-2006

O campo utilizado para esta investigação foi a rede de ensino médio da cidade de Curitiba. O Estado do Paraná foi escolhido para análise porque o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – Proem – foi desencadeado em 1996 e direcionado à reforma curricular em 1998. Em virtude dessa precedência, tornou a política de reformulação curricular desse estado uma referência para a reforma nacional.

A Secretaria de Estado da Educação lançou o Proem antes mesmo da atual LDB ter sido sancionada. Trata-se de um programa decorrente de convênio entre esta Secretaria e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Como primeira medida na implementação dessa política, a Secretaria de Educação encaminhou o fechamento de todos os cursos técnico-profissionais, medida na qual incluiu, equivocadamente, os cursos de formação para o magistério (Curso Normal). As justificativas para as mudanças estão descritas no *Documento síntese*, que anuncia as finalidades e ações do Proem, guiadas pelo propósito de “aumentar a eficiência, eficácia e equidade da educação média” (Paraná, 1996). No que diz respeito à relação entre educação geral e formação profissional, o programa manifesta a intenção de adaptar o ensino médio às mudanças ocorridas nos processos produtivos, o que implicaria a extinção do ensino técnico-profissional, bem como a promoção de um ensino que visasse ao desenvolvimento de “competências básicas”:

A eficácia também pressupõe níveis de formação profissional mais exigentes do que os ofertados pelas habilitações hoje existentes no Ensino Médio. A dispersão das habilitações, o tempo insuficiente para a aquisição de competências cognitivas e sociais básicas, dificultam uma formação científica sólida e comprometem tanto os objetivos de formação geral como a aquisição de habilidades adequadas ao desempenho técnico em mercados de trabalho dinâmicos e competitivos. A focalização na formação geral de qualidade e a concentração da formação profissional em níveis posteriores ao Ensino Médio pode ser uma solução que otimiza os recursos e compatibiliza os objetivos mencionados. (Paraná, 1996)

Já em sua proposição inicial, o Proem recebeu inúmeras críticas. Estas decorriam, dentre outros fatores, de seu caráter excludente e seletivo, ao retirar do nível médio de ensino a possibilidade de profissionalização, e também por estar, conceitualmente, na contramão da história. As discussões em torno da nova LDB que tratavam da relação entre educação geral e profissional, indicavam para a necessidade de uma formação integral, que articulasse conhecimentos científicos e tecnológicos a uma formação sócio-histórica, de caráter unitário. A separação, portanto, no tempo e no espaço, entre formação geral e profissional, contrariava as intenções de se produzir, no âmbito do nível médio de ensino, essa formação de caráter unitário. Sobressaía, ainda, nos debates, a defesa de uma educação que ultrapassasse os limites do atendimento às exigências e necessidades imediatas da base produtiva. O quadro de referência conceitual no qual se situava o Proem trazia, no entanto, como uma de suas justificativas, a proposta de adequação da escola média às mudanças no mercado de trabalho.

Decorridos dois anos das primeiras iniciativas, em 1997, o Proem encaminha a viabilização de um de seus propósitos, o incentivo à oferta de cursos pós-médio, técnico-profissionais, normatizados por meio do Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997, da Presidência da República (Brasil, 1997) e da Deliberação n. 14/97, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 1997).

Outro subprograma do Proem – Melhoria da Qualidade do Ensino Médio – visava à reformulação curricular:

Com a reestruturação curricular pretende-se diminuir a fragmentação do conhecimento, com a redução do número de disciplinas existentes no atual quadro

curricular, as quais deverão ser trabalhadas de forma articulada para garantir aprendizado de habilidades básicas e de conhecimentos científico-tecnológicos. (Paraná, 1996)

A reforma curricular buscava direcionar o ensino médio para a educação geral e explicitava os seguintes objetivos, dentre outros:

Definir *competências cognitivas e sociais* norteadoras de propostas curriculares concernentes com a política estadual para o Ensino Médio de Educação Geral; Elaborar proposta curricular orientada para a aquisição de competências cognitivas e sociais, de acordo com as inovações concebidas para o Proem, e validadas através da participação da comunidade educacional; Elaborar diretrizes de implementação dos conteúdos curriculares atualizados, de forma a gerar nas escolas capacidade de traduzir esses conteúdos em propostas pedagógicas e didáticas adequadas às necessidades de seus alunos e capacidades de seus professores, aos recursos didáticos disponíveis, às suas instalações físicas e ao termo de aprendizagem que pode oferecer. (Paraná, 1996)

A partir do segundo semestre de 1998 o programa voltou-se, preponderantemente, para o reordenamento curricular. A Secretaria de Estado da Educação implementou um conjunto de medidas com vistas a levar as escolas a organizarem seus currículos com base no referencial de competências. As medidas se compuseram de determinações para a elaboração de novas grades curriculares compostas pela definição de “competências” e habilidades para cada disciplina, bem como de registros de avaliação das competências e habilidades desenvolvidas. A partir de 1999, já com base nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, formulados pelo governo federal, as escolas passaram a realizar um movimento no sentido de atender às postulações oficiais, uma vez que estas são apresentadas com caráter de obrigatoriedade e vinculadas, ainda, ao financiamento.

Com o fim de orientar as escolas nas mudanças curriculares, a Secretaria de Estado da Educação encaminha, em 2000, o documento *Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira*, produzido sob consultoria de Guiomar Namó e Mello, Maura Chezzi

Dallan e Vera Grellet (Paraná, 2000). Este afirma que “o direito de aprender se concretiza quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências”, e que “a ênfase em competências desloca o trabalho pedagógico do ensino para a aprendizagem”. Ao definir competências assevera: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc...) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, e conclui: “O conteúdo, portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver competências”. As justificativas para essa mudança, estariam, segundo o Documento em tela, na necessidade de se associar cidadania e trabalho:

Descarta-se assim, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, a aquisição de conhecimentos enciclopédicos que só levam à erudição e não preparam para a vida. Educar para a vida significa contextualizar, relacionar a teoria com a prática, mostrando ao aluno o que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, porque é importante e como aplicá-lo numa situação real. (Paraná, 2000)

Aliadas a essas proposições, o documento indica que o trabalho educativo deve se dar a partir da “interdisciplinaridade” e da “contextualização” e, em face dessa compreensão, acrescenta:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos ativos construtivistas. (Paraná, 2000)

As propostas acima, convergentes em larga medida com as proposições nacionais, comportam, igualmente, os limites discutidos anteriormente. Caberia, nesse caso, investigar que impacto estariam gerando no interior das escolas, em seus modos de pensar e de fazer em sua cultura.

Essas considerações instigadoras foram as referências em torno das quais se procedeu à análise das mudanças ocorridas nas escolas por meio da implantação da reforma curricular. Entende-se que a política de reforma pode ser compreendida, e suas contradições e perspectivas explicitadas, quando se toma como objeto de investigação a constituição do discurso oficial. No entanto, esse procedimento é insuficiente se quisermos avaliar o impacto que as proposições podem causar nas escolas. Uma aproximação desses prováveis impactos pode ser obtida por meio da análise dos modos pelos quais os textos normativos adentram os espaços escolares. Esse procedimento permite compreender a complexa operação mediante da qual os conceitos, ideias e intenções podem adquirir significados distintos no interior das escolas e, ao mesmo tempo, consolidar um processo de atribuição de novos sentidos às práticas educativas. A cultura escolar não se institui privada dessas práticas. Como captar esse movimento? Uma possibilidade é investigar de que modo os dispositivos, normas, prescrições, estão sendo apropriados pelas escolas por meio de leituras e incorporações que deles têm sido feitas. O que se discutirá, a seguir, é o movimento de apropriação das instruções normativas, seus impactos sobre os discursos e práticas pedagógicas, e os movimentos de adesão e resistência com relação às determinações oficiais.

IMPACTOS SOBRE AS ESCOLAS: INCORPORAÇÃO FORMAL, ADESÃO E RESISTÊNCIA

Com base nos dados obtidos nas 52 escolas que responderam ao instrumento enviado, reforçou-se o pressuposto de que existe um duplo movimento gerado “na” e “pela” reforma educacional, qual seja, a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende e como estes conceitos são apropriados e adaptados pela cultura escolar, são movimentos distintos e complementares, a partir dos quais a apropriação das prescrições novas, ao se confrontar com discursos e práticas já consolidados, gera movimentos de incorporação que se diferenciam de escola para escola e constituem múltiplas referências para a realização do trabalho escolar, ora distanciando-se, ora aproximando-se das formulações normativas originais.

Dentre as iniciativas da reforma curricular que foram tomadas como referência no período pelas escolas, a pesquisa evidenciou que 95% delas

tomaram por base orientações presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, 82% se nortearam também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98 do CNE), 67% mencionam o Documento Básico para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (Brasil, 1998a) como referência, além de documentos da Secretaria de Estado da Educação e/ou do Conselho Estadual de Educação que normatizaram a reforma curricular (67%). Algumas escolas indicaram que além dos documentos nacionais e estaduais, se basearam, também, nos conceitos da Unesco, adotando os quatro pilares – aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos – como suporte para a organização de seu trabalho (Unesco, 1999).

Quando solicitado que relatassem algumas das mudanças feitas em seu projeto político-pedagógico com base nas propostas oficiais, obtiveram-se como respostas que as principais alterações se deram na revisão curricular e nos registros dos processos de avaliação. No que se refere às mudanças curriculares, afirmaram que foi dada especial ênfase a projetos interdisciplinares, aos temas transversais e à formação básica para o trabalho. Dentre as mudanças realizadas no texto do projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica da escola, foram indicadas as seguintes proposições: 82% das escolas utilizaram as definições de “habilidades e competências” em seus currículos; 78% mencionam as relações entre os saberes (conteúdos) e suas tecnologias; e 55% explicitam a preocupação com a formação para o trabalho, caracterizando um processo de incorporação das proposições oficiais.

Apenas 15% das escolas informaram que não tiveram como intenção a adoção desses referenciais, e explicitaram outras finalidades para o ensino médio, tais como, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno. O texto dessas escolas evidencia uma aproximação com a antiga proposta da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – O currículo básico (Paraná, 2000) –, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, e, segundo as afirmações, é possível inferir que estas escolas optaram por alguma forma de resistência às mudanças:

O nosso PPP organiza-se a partir de dois princípios: os alunos aprendem em tempos e formas diferentes; o conhecimento é social porque é produzido na e pelas relações de trabalho. Entendemos que o acesso à cultura, à sociedade e ao trabalho se dá pelo domínio do conhecimento, o qual também está presente

nas áreas do conhecimento enquanto ferramenta necessária para problematizar a prática social, para então poder transformá-la. (Declaração de uma escola)

As respostas obtidas das escolas que afirmam ter procedido à reelaboração de suas propostas para atender à normatização oficial, conduzem à interpretação de que 63% delas procederam a uma incorporação apenas formal das proposições isto é, dão a entender, explícita ou implicitamente, que reformularam seus propostas/projeto político-pedagógico estruturando-os com base na definição de competências e habilidades e/ou na relação entre saberes e suas tecnologias, mas não produziram alterações nas práticas pedagógicas. Algumas das escolas justificam essa situação afirmando que os professores não entenderam que seria necessário por em prática as alterações. Outras atribuem essa incorporação formal a dificuldades de interpretação das proposições oficiais, ou a dificuldades de organização das próprias escolas:

Percebeu-se que a escrita da proposta tem novos elementos: habilidades, competências, tecnologias... No entanto, não houve incorporação na prática. Os PCNs trazem uma linguagem formal/técnica de difícil entendimento. Para articular esse trabalho pedagógico seria necessário um coordenador de área. Portanto, continuamos trabalhando por disciplina, selecionando os conteúdos a partir de uma seqüência, relação de saberes, dando possibilidades para o ingresso na graduação, cursos técnicos, de aperfeiçoamento do exercício da cidadania.

Dentre as escolas que afirmaram ter produzido alterações em suas práticas com o fim de adequá-las aos propósitos da reforma, verificam-se algumas convergências em torno da ideia de vinculação entre os saberes disciplinares e os saberes do cotidiano, o que aproxima as mudanças feitas das formulações dos textos oficiais. Observa-se, no entanto, um deslocamento de sentido quando as escolas atribuem especial ênfase à vinculação dos saberes escolares aos saberes pessoais, em detrimento dos saberes originados em práticas sociais e culturais. A explicação para esse deslocamento pode se sustentar em duas hipóteses, não necessariamente excludentes: ou o texto normativo não é suficientemente claro, produzindo ambiguidades em sua interpretação, ou os sujeitos que o interpretam optam pelo sentido mais pragmático, que torna mais tangível a mudança das práticas.

Observa-se ainda no texto de algumas escolas uma “confusão”, isto é, a fusão de múltiplos discursos:

Na organização curricular está citado no subitem ensino fundamental e médio como exemplo: “a prioridade nesta organização é a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos, deseja-se que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhe permitam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”.

Das escolas que fazem menção explícita à tentativa de por em prática as relações entre saberes e tecnologias, quase a metade delas manifesta o entendimento dessa relação como possibilidade de o aluno ter acesso ao “uso da tecnologia”, isto é, ao computador ou a outra tecnologia da informação e comunicação, e associam essa ideia à necessidade de preparação para o trabalho. Das apropriações feitas pelas escolas analisadas é possível afirmar a presença de uma concepção reducionista da relação entre educação e trabalho, que resulta, provavelmente, da forma pragmática com que é prescrita e compreendida a relação entre tecnologia, competências e formação humana nos documentos oficiais. Tal reducionismo limita as possibilidades de que se ultrapasse a finalidade da educação tomada exclusivamente no sentido da adaptação da escola às mudanças gestadas no mundo do trabalho. Uma concepção de educação média – tecnológica – que supere essa perspectiva reducionista deveria ser capaz de produzir, ao mesmo tempo, o domínio instrumental do aparato técnico, bem como a compreensão crítica dos condicionantes histórico-culturais da produção de tecnologia (Ferreti, 1997; Kuenzer, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível averiguar que nem todas as escolas pesquisadas se voltaram para o cumprimento das prescrições oficiais, ainda que muitas realizassem uma incorporação apenas formal dessas proposições, foi possível dimensionar o peso atribuído ao discurso oficial: a quase totalidade das instituições pesquisadas realizou algum tipo de incorporação das propostas presentes nos documentos que visaram à reforma curricular. Foram poucas as que, intencionalmente, ofe-

receram resistência à incorporação das proposições normativas e explicitaram isso em suas respostas.

Como as escolas interpretaram as proposições oficiais? Algumas estabeleceram uma relação direta entre saberes, tecnologias e mercado de trabalho, e verbalizaram essa vinculação em suas propostas. Desenvolver competências e habilidades, para a maioria delas, é algo decorrente da associação entre os saberes/conteúdos e o "cotidiano dos alunos". As poucas escolas que reorganizaram seu fazer pedagógico com essa finalidade informaram que o trabalho com projetos foi destacado como possibilidade de produzir a relação entre saberes escolares e sua utilização/aplicação no dia a dia dos alunos. Dessas informações é possível inferir a ocorrência de atribuição de um sentido pragmático ao conhecimento, valorizado principalmente em sua dimensão utilitária.

A apropriação da noção de competências associada à relação entre saberes e tecnologias tem como consequências alterações na realização do trabalho pedagógico, ao redefinir os tempos, espaços e saberes com base nos quais ele se realiza. Essa reconfiguração necessita ser problematizada, indagando-se, por exemplo, em que medida a vinculação mecânica dos saberes ensinados na escola a saberes do cotidiano não estaria gerando um empobrecimento dos saberes de referência que caracterizam as áreas específicas de formação e atuação docente.

Ainda que para a maioria das escolas a incorporação dos dispositivos normativos oficiais tenha ocorrido apenas de maneira formal, isso não significa que houve um movimento intencional de resistência às propostas oficiais. Algumas das escolas informaram que a mudança em suas práticas dependeria de condições estruturais mais favoráveis a trabalhos interdisciplinares. Outras afirmaram que as inovações não ocorreram porque os professores não compreenderam o sentido das proposições. Verifica-se, de qualquer modo, nessas escolas, a adesão ao discurso oficial, que se legitima e redimensiona o significado das práticas consolidadas, bem como questiona os modos de constituição do trabalho pedagógico, tidos como "tradicionais, enciclopédicos e/ou tecnicistas".

Foi possível perceber, ainda, que as interpretações das proposições oficiais se diferenciam de escola para escola. A profusão de interpretações deve-se, em parte, às ambiguidades e confusões do próprio discurso curricular oficial, e se deve também ao movimento de recontextualização produzido nos momentos de leitura e interpretação dos textos normativos, atrelados às

condições institucionais. É possível inferir dessas considerações que entre a produção de instruções normativas com vistas à reforma curricular e a apropriação dessas instruções pelas escolas opera-se um movimento de recontextualização mediante o qual as instituições educativas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, e que estes, por vezes, se distanciam de suas formulações originais.

Em síntese, a análise das respostas emitidas pelas escolas evidencia que em muitas delas houve uma incorporação apenas formal do discurso normativo; algumas delas optaram por resistir à incorporação desse discurso; e outras, buscaram implementar mudanças em suas práticas como decorrência das prescrições oficiais. Observa-se, assim, que o processo de produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas instituem-se como movimentos complementares, porém distintos, dos quais resulta um deslocamento dos significados conceituais. Essas distintas formas de posicionamento em relação à política curricular mostram que as escolas procedem a leituras particulares e contrastantes, gerando um movimento de apropriação que permite concluir que os impactos da reforma educacional produzem mudanças, porém, seu alcance é sempre relativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. *Classes, códigos e controle: a estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996. [Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira]

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Portaria ministerial n.438, de 28 de maio de 1998: institui o Exame Nacional do Ensino Médio, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno*. Brasília, 1998a .

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997: regulamenta o parágrafo 2º do art. 36, e os artigos 39 a 42, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1997.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Col. Os Pensadores). [Trad.: de Armando Mora D'Oliveira]

_____. *Linguagem e pensamento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971. [Trad.: Francisco M. Guimarães]

FARIA FILHO, L. M. Fazer História da Educação com E. P. Thompson. In: FARIA FILHO, L. M. (org). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.239-256.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 59, p.225-269, ago.1997.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. *Anais...* Caxambu, 2002.

_____. (org.) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LÉVI-STRAUSS, C. *A Noção de estrutura em etnologia: seleção de textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Col. Os pensadores)

_____. *La Pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.

OIT. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor, 1997.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n. 14/97*. Diretrizes curriculares da educação profissional para os cursos técnico em gestão e técnico em informática para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de expansão e melhoria do ensino médio: documento síntese*. Curitiba, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Gestão do Ensino. *Novos paradigmas curriculares e alternativos de organização pedagógica na educação básica brasileira*. Curitiba, 2000. (Consultoria: Guiomar Namó de Mello, Maura Chezzi Dallan e Vera Grellet)

PIAGET, J. *A Epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores)

TANGUY, L.; ROPÉ, F. *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa* (introdução). Campinas: Papirus, 1997. [Trad.: Patrícia C. Ramos]

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 1999.

Recebido em: maio 2006

Aprovado para publicação em: janeiro 2009