

A proposta pedagógica para o ensino médio: a interlocução entre a formação por competências e as práticas pedagógicas cotidianas*

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet**

Title: *The pedagogical proposal for high school teaching: an interlocution between training by competences and the daily pedagogical practices*

Resumo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, conferiu “caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica”, provocando profundas alterações na identidade desse nível de ensino, explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros

* Esse artigo faz parte do estudo do qual resultou a tese de doutorado intitulada: O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar, defendida em novembro de 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: beatrizz.sul@terra.com.br

Curriculares Nacionais. O discurso oficial anunciou a separação entre o ensino médio e a educação profissional, enfatizando a importância da educação média assumir um caráter de formação geral. Os textos oficiais referem-se ao ensino médio como aquele que deverá vincular-se ao mundo do trabalho com a função de desenvolver a pessoa humana para o exercício da cidadania. Definem, ainda, a identidade do ensino médio numa dimensão de contemporaneidade, dotando-a de flexibilidade e diversificação necessárias à articulação com o mundo produtivo orientando uma reforma curricular centrada no desenvolvimento de competências. Esse texto discute os pressupostos conceituais que permeiam a formação por competências pretendida para o ensino médio e tenta compreender, através do depoimento dos professores, o cenário que abrigou a reforma proposta. Ouvir os docentes foi fundamental para elucidar as leituras feitas pelos protagonistas escolares na sua condição cultural e no território concreto onde se movimentam.

Palavras-chave: ensino médio, formação por competências, prática pedagógica.

Abstract

The Law of Guidelines and Foundations for National Education, passed in 1996, granted “character of legal rule to the condition of High School teaching as part of Basic Education.” In this way it provoked great changes in the identity of this level of education, which are made explicit in the National Curricular Guidelines for High School Teaching and in the National Curricular Parameters. The official discourse announced a separation between high school teaching and professional training, emphasizing how important it is for school teaching to take on a character of general education character. According to the official texts, high school teaching should be connected to the world of labor in order to develop human beings for the exercise of

citizenship. They also define the identity of high school education in a dimension of contemporaneousness, giving it the flexibility and diversification that are necessary to its articulation with the world of production by proposing a curricular reform centered on the development of competences. This paper discusses the conceptual assumptions that pervade the training by competences proposed for high school education and tries to understand, through the testimony of teachers, the scenario that received the proposed reform. Listening to the teachers was fundamental to clarify the readings made by the school protagonists in their cultural condition and in the concrete territory in which they move.

Key words: High School, Training by Competences, Pedagogical Practice.

Primeiras reflexões

O ensino médio, no Brasil, tem-se constituído, historicamente, como o nível que apresenta maior dificuldade na configuração de uma identidade, por motivo de sua própria natureza, situando-se como um nível intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior. Como resultado, o enfrentamento em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização tornou-se um desafio, tanto para os administradores como para os professores que atuam nesse nível da escolarização.

Fundamentada pelas reformas anteriores, a organização curricular e a proposta pedagógica para o ensino médio enfatizavam o aumento de *status* do conhecimento, tanto na escola propedêutica como na escola profissionalizante. Ambas tinham, no conhecimento disciplinar, sua fonte inspiradora para formar um técnico ou preparar os estudantes para o ensino superior.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, trouxe à discussão múltiplas perspec-

tivas para o ensino médio, englobando diferentes visões de mundo, de conhecimento e de tecnologia, as quais precisavam ser assumidas nas propostas pedagógicas das escolas. Na seqüência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) investiram na divulgação de uma proposta pedagógica que precisa atender, simultaneamente, distintas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania.

É essa dupla função – preparar para a continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho – que confere ambigüidade a esse nível de ensino. Como diz Kuenzer (1997, p. 10), “essa ambigüidade não é apenas uma questão pedagógica, mas política”, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção e da relação peculiar entre trabalho e educação que se estabelece em cada época.

A reforma enfatiza que o progresso social e a inserção do país na economia globalizada dependem dos jovens e do sistema que os educa. O discurso oficial deposita na escolarização a responsabilidade de ser um meio eficiente no desenvolvimento do cidadão.

Nesse contexto, a função do ensino médio é de estimular o desenvolvimento das habilidades, das qualidades e das capacidades individuais dos jovens que, uma vez inseridos no mercado de trabalho, fornecerão a força motriz necessária para ajudar no desenvolvimento social e econômico do país. O discurso oficial argumenta que, através do desenvolvimento de habilidades e competências gerais, o jovem poderá preparar-se para a vida e para inserir-se no mercado de trabalho. De fato, do ponto de vista político, a retórica econômica adquire grande importância ao argumentar que a generalização das aplicações das novas tecnologias da informação requer uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e que a velocidade das transformações que ocorrem no mundo da produção sugere aos sistemas educativos que se orientem no sentido de uma formação geral, capaz de fomentar a aquisição de competências gerais.

Tendo como objetivos sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDBN, explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico, dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e a formação para o trabalho, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e, em 1999, o MEC divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), versão mais elaborada dos conceitos e princípios políticos e pedagógicos que norteiam o nível médio de ensino. Com essas medidas, apresenta princípios orientadores de pensamentos e condutas, com vistas à construção dos projetos pedagógicos, pelos sistemas e instituições de ensino, que atendam a identidade proposta.

A identidade do ensino médio na LDBN/96

Os anos 1990 trouxeram impactos sobre a sociedade e sobre o mundo do trabalho, provocando discussões sobre o papel da educação escolar básica na formação de trabalhadores para as novas demandas do mercado. Deposita-se, na escola de nível médio, o compromisso com a formação de um trabalhador com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível, com capacidade de relacionar-se, sendo capaz de agir com autonomia e criatividade em situações imprevisíveis.

Dando ênfase a essa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 veio conferir uma nova identidade para o nível médio de ensino, determinando que este passe a ser a etapa final de uma educação básica de caráter geral, com característica de terminalidade.

Na proposta aprovada, o ensino médio configura-se como etapa final de uma educação básica comprometida com o desenvolvimento do cidadão, integrando, numa mesma modalidade, as finalidades que apareciam dissociadas desde a Lei anterior: o preparo para o prosseguimento dos estudos e a habilitação para o exercício de uma profissão técnica. Além

disso, prevê que o estudante adquira uma sólida compreensão dos conhecimentos científicos básicos para continuar aprendendo.

Os documentos oficiais explicam que “o ensino médio deve ser etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa como ‘sujeito em situação’ – cidadão”.

Na perspectiva da nova Lei, o ensino médio “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” com a função de desenvolver a pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, remetendo a profissionalização a cursos independentes. Explica o discurso oficial que, por ser uma preparação básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, não se caracterizando como preparação para o exercício de profissões específicas.

As Bases Legais da Reforma destacam que a preparação básica para o trabalho, de acordo com o espírito da Lei, não se identifica com a parte diversificada do currículo. Isso significa que não existe “nenhuma relação biunívoca que faça sentido [...] identificando a Base Nacional Comum com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação para o trabalho”. A Lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, tanto na Base Nacional Comum como na parte diversificada; por isso, explicam os documentos que o Parecer 15/98¹ enfatiza o tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho.

Explicam, também, que essa preparação abarca os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes

¹ O Parecer CEB/CNE nº 15/98 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica.

Ficou assim estabelecido, por decreto, que a dualidade estrutural seria superada com a constituição de um nível de ensino que estaria integrando, numa única modalidade, finalidades até então dissociadas. Compreendida dessa forma, a formação humana para a vida social e produtiva não mais repousa sobre a aquisição de modos de fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar ocupado na hierarquia do trabalho, como era concebida no taylorismo/fordismo. Ao contrário, passou a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos e pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida.

Refere o discurso oficial que o ensino médio deve estar voltado para os jovens trabalhadores que querem melhorar sua educação geral porque precisam aprimorar-se para o mercado de trabalho. Todavia, a política econômica neoliberal tem provocado forte diminuição dos postos de trabalho, aumentando assustadoramente o desemprego no país. Nesse contexto, o que fazer, então, com o contingente de jovens que são colocados ano a ano num mercado de trabalho que diminui também ano a ano? Será melhorando sua educação geral que o jovem conseguirá um posto de trabalho?

A proposta para o atual ensino médio busca construir valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão/trabalhador à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência numa sociedade caracterizada pelas incertezas da contemporaneidade. Ao nível médio da escolarização, é solicitado o desenvolvimento de condutas e valores que respondam às exigências desse tempo.

Diz o discurso oficial que a proposta aprovada pretende definir um ensino médio com uma identidade significativamente diferente da atual, com mudanças de concepções, valores e práticas, que seja diversificado mas que chegue a resultados comuns. No entanto, não especifica que estes resultados são pretensamente mais adequados para atender as exigên-

cias de um mercado preocupado com a regulação social.

Para Mello (1996, p. 33), as novas exigências do processo produtivo remetem para a escola a responsabilidade de propiciar um sólido domínio dos códigos instrumentais da Linguagem, da Matemática e dos conteúdos científicos. Além disso, a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constituem novos desafios educacionais.

Nessa lógica, é passado ao sistema educacional o compromisso de desenvolver nos alunos o conjunto de valores exigidos pela economia, sob o discurso de que são as competências presentes na esfera social, cultural e nas atividades políticas como um todo que são condições primordiais para o exercício da cidadania num contexto democrático.

Afonso e Antunes (2001, p. 18) ajudam-nos a entender que a assunção de um modelo de ensino que traduz a oportunidade da formação e do desenvolvimento de capacidades e valores convergentes com aqueles que são exigidos para a prática da cidadania em outras esferas da vida social tornaria possível concretizar uma concepção e um projeto de educação em que coincidiriam a formação para a vida de trabalho consideradas nas suas dimensões pessoal, profissional e organizacional, e para a participação democrática na vida coletiva. Esclarecem, ainda, que “a preparação para o trabalho assentaria no desenvolvimento do mesmo conjunto de disposições, orientações e valores que a educação para o exercício da cidadania”.

136

Entretanto, só se tornaria possível conciliar esse objetivo numa sociedade na qual se desenhassem modos iguais de inserção no mercado de trabalho, preservados os direitos de cidadania que possibilitem a participação democrática na sociedade. Talvez esse não seja o caso atual da sociedade brasileira.

O que nos parece preocupante é que a proposta aprovada para o ensino médio, além de ter trazido inovações na forma de sua concepção e organização, não foi acompa-

nhada das mínimas condições de investimentos na formação dos protagonistas da ação educativa, tampouco estes foram considerados sujeitos no processo de implantação da reforma!

Ao fim e ao cabo, a proposta para o ensino médio solicita que se oportunize aos jovens o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem a inclusão como cidadãos no mercado de trabalho, preparados para enfrentar as constantes mudanças que se apresentam na sociedade atual.

Entretanto, quando se analisam propostas como esta, não podemos esquecer que o movimento feito, na maioria das vezes, pelo Estado brasileiro é no sentido das transposições de modelos implantados em países desenvolvidos, sem levar em consideração alguma forma de criticismo. Analisado por essa ótica, percebe-se que as fundamentações teóricas que atravessam os diversos documentos publicados pelo MEC tornaram-se argumentos ideológicos contrários a uma verdadeira mudança na identidade do ensino médio brasileiro. Verifica-se, pois, que pensar numa preparação básica para o trabalho no nível médio exige considerar os determinantes sociais, históricos e culturais da sociedade brasileira, especialmente aqueles relativos à desvalorização social do trabalho que caracterizou, historicamente, a sociedade escravocata brasileira.

Parece-nos que se fazem necessárias iniciativas, por parte do MEC, de coordenar ações inovadoras sobre as propostas importadas, de forma que seja conferida identidade nacional aos sistemas educativos brasileiros.

O que se observa é que as novas formas de produção trazem para o cenário a valorização de competências, introduzindo, no modo de produzir, um humanismo que possibilitaria integrar, num mesmo projeto, a formação para o trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana. Essa condição aparece evidenciada na proposta para o ensino médio na medida em que os textos oficiais referem-se à formação do “sujeito em situação-cidadão”.

A institucionalização da formação por competências no ensino médio

A institucionalização de sistemas de competências tem ocorrido mais expressivamente mediante reformas empreendidas no sistema educativo, no crescimento e diversificação da oferta em educação profissional, como pontua Ramos (2001, p. 71). Em alguma medida, isso ocorre por pressão dos empresários que consideram as políticas educacionais desatentas em relação às demandas atuais de formação e incapazes de acompanhar o avanço tecnológico. Referem-se, também, a problemas de formação para ocupações que se encontram em vias de extinção, currículos rígidos e conteúdos ultrapassados.

As novas formas de produção requerem modelos diferenciados de formação profissional que viabilizem o desenvolvimento de atitudes direcionadas à prática do trabalho, e não, apenas, ao exercício de uma determinada ocupação. Ou seja, os novos padrões da produção exigem uma quantidade de atitudes diferentes das qualificações formais requeridas pelo modo de produção fordista.

As mudanças no mercado de trabalho indicam uma modificação central nos aspectos relacionados com a flexibilização e reestruturação das ocupações, com a integração dos setores da produção, com a multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores e com a valorização dos saberes dos trabalhadores não-ligados ao conhecimento formalizado. Estas são algumas das argumentações que dão sustentação a exigência que as empresas fazem ao Estado, no sentido de que ele garanta uma educação básica de qualidade e forneça apoio financeiro para a estruturação da educação profissional num sistema de parcerias.

Santos (1999, p. 198), ao referir-se ao binômio educação/trabalho, alerta que o “próprio espaço da produção transforma-se, por vezes, numa ‘comunidade educativa’ onde as necessidades de formação, sempre em mutação, são satisfeitas no interior do processo produtivo” enquanto que, em aparente contradição com essa perspectiva, se anuncia a

importância da educação geral e da formação cultural sólida como responsabilidade da escola.

Como a demanda de mão-de-obra com as qualificações que supram as necessidades do novo modelo econômico não consegue mais ser proporcionada pela escola, foi incorporado ao discurso das atuais propostas curriculares, decorrentes da aprovação da LDBN/96, que à educação escolar cabe desenvolver nos educandos competências “desejáveis ao pleno desenvolvimento humano sendo que estas se aproximam das necessárias à inserção no processo produtivo”². Nessa perspectiva, as reformas curriculares implementadas pelo governo federal incitaram as escolas a adotarem para o nível médio a formação por competências.

Hernández (2000), ao analisar tendências que têm levado à institucionalização da noção de competências nos sistemas de educação, relaciona alguns motivos que justificam tal medida. Um dos motivos que esse autor apresenta vincula-se à necessidade de se reformarem os sistemas de educação geral e de educação profissional. A proposta é gerar “um sistema de referenciais para a atualização das ofertas de formação, para a construção de trajetórias de aprendizagem, para o ordenamento de oportunidades de mobilidade educacional e profissional” (Hernández, 2000). Complementa, também, dizendo que a preocupação central das reformas que adotaram como marco conceitual para a competência – o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais –, é a construção de mecanismos de diálogo que aproximem os sujeitos do mundo produtivo e que permitam a construção de referenciais a partir dos quais podem redesenhar e atualizar os processos formativos.

139

² Bases Legais (1999, p. 25).

A escola média é convocada a contribuir para o desenvolvimento das competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças e que sejam mais autônomas em suas escolhas.

Nesse contexto, verifica-se, de acordo com Santos (1999, p. 198), que existe “um aparente regresso ao generalismo, ainda que agora concebido, não como saber universalista e desinteressado próprio das elites, mas antes como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissionalizado”.

As competências elencadas parecem constituir-se em uma doutrina diante da qual se diluem todas as expectativas de olhar-se o mundo por outro viés, de contestar-se o que parece único e de possibilitar ações coletivas que transcendam os ideais personalistas presentes nas competências e que apontem para a construção de projetos coletivos emancipadores. O uso da noção de competências e de suas significações considerou aspectos das políticas educacionais de um governo neoliberal que empreendeu ações administrativas estruturadas na lógica de uma sociedade regida pelas regras do mercado. Verifica-se, assim, para o ensino médio brasileiro, a emergência da noção de competência para atender, dentre outros propósitos, o de institucionalizar novas formas de educar/formar os jovens na escola básica brasileira.

O que se percebe é que parece existir uma substituição, talvez de viés ideológico, da noção de qualificação para o mercado de trabalho, tomada como formação para o trabalho, pela noção de competência, como atendimento às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação básica para o trabalho tem como propósito a preparação de recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho, buscando o desenvolvimento de um perfil de formação do educando, através da utilização da noção de competência, mais condizente com as características da atual sociedade.

Entretanto, é no contexto de uma sociedade marcada pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho, onde convivem, muitas vezes, formas arcaicas de produ-

ção com inovações tecnológicas, que se busca pensar as competências. Percebemos, então, que as competências arroladas no discurso oficial são aquelas apropriadas ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade das formas de sobrevivência da contemporaneidade.

Em relação ao emprego do termo competências, Ropé e Tanguy (1997, p. 16) afirmam que eles “se apresentam, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos”.

Ramos (2001, p. 39), quando discute as questões relacionadas à qualificação profissional, chama atenção para o fato de que o debate sobre a qualificação, pelo menos nos limites em que organiza as relações formais de trabalho, remete à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado. Entretanto, a noção de competência, de acordo com a autora, surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais.

Ao discutir questões relacionadas com a qualidade da educação, Rios (2000, p. 97) faz referência à definição de competências como um “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”. Ao mencionar o termo *conjunto*, alerta que este está se referindo à competência – e não às competências – dos indivíduos. Para essa autora, a competência guarda o sentido de “saber fazer bem o dever”. Assim entendida, a competência refere-se sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário.

Ao propor tal discussão, a autora evidencia que a idéia é considerar a competência como uma totalidade, não implicando, com isso, uma cristalização num modelo, mas a impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada apenas por uma de suas dimensões.

Ao se referirem às competências, os documentos oficiais articulam, de uma só vez, as capacidades requeridas nos níveis pessoal e social, argumentando que é preciso formar

indivíduos “completos”, dotados de conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem continuar aprendendo. Ou seja, ao terminar a escola básica, os jovens deveriam dispor de um conjunto de capacidades que lhes permitissem incrementar, continuamente, o nível de seus conhecimentos.

A proposta pedagógica formando individualidades para a vida

Para o ensino médio brasileiro, o discurso da formação por competências traduziu-se numa proposta que propõe reforçar a educação geral e a formação sociocultural dos jovens numa perspectiva individualizante. Como pontua Ramos (2001, p. 135), a noção de competências “é de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares”.

Nessa ótica, a reforma enfatiza uma visão individualista que, como explica Popkewitz (1997, p. 162) quando estuda a sociologia das reformas educacionais, tem suas raízes na ideologia liberal que “considera que a sociedade é composta de indivíduos livres, iguais, que se relacionam entre si como proprietários das suas capacidades. Seus sucessos e aquisições são produtos de suas próprias iniciativas e o papel da escola é o de apoiar e incentivar seu desenvolvimento pessoal”.

Essa suposição, fortemente enfatizada nas DCNEM, aliada ao discurso da formação por competências, induz, de forma subliminar, à construção de uma proposta pedagógica pautada numa perspectiva individualista de formação.

Na descrição da proposta pedagógica para o ensino médio, há uma crença de que existe um núcleo comum do conhecimento e das competências que pode ser desenvolvido na formação dos estudantes. Essa perspectiva ignora que as condições sociais e culturais não são iguais,

que a seleção e a organização do conhecimento escolar contêm disposições e valores que limitam certos grupos, enquanto beneficiam outros. No entanto, a escola deve considerar todos os alunos como pessoas que, por possuírem a mesma natureza humana, têm as mesmas capacidades e potencialidades, o que torna possível tomá-los numa condição de igualdade para desenvolver as competências propostas.

O individualismo também é notado nos textos das DCNEM quando os representantes do MEC argumentam ser necessário uma educação geral de base científica e tecnológica, infiltrada por um viés epistemológico que concilie humanismo e tecnologia. Nessa perspectiva, o desenvolvimento pessoal seria o eixo estruturador dos componentes curriculares científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens.

Os textos da reforma delegam ao ensino médio a busca de um perfil de formação do aluno, mais condizente com as características da sociedade contemporânea. Nesse sentido, caberia à proposta pedagógica do nível médio englobar a construção de valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência na sociedade capitalista. A função educativa torna-se, nessa ótica, marcada por uma perspectiva individualizante que proporciona uma adaptação do indivíduo às incertezas da contemporaneidade.

Pela legislação vigente, esse nível de ensino deve preparar o jovem para a vida, para o exercício da cidadania e para o trabalho, através do desenvolvimento de competências gerais ligadas à flexibilidade, ao trabalho em equipe e à capacidade de convivência solidária. O que se observa é a ênfase na importância de um componente cultural que se inclui numa racionalidade humanista que propõe o desenvolvimento pessoal dos jovens, o aumento da polivalência de sua formação e o fortalecimento da sua formação geral. Nessa lógica, talvez fosse possível pensar uma proposta pedagógica para a educação de nível mé-

dio que desempenhasse um papel essencial ao consolidar as competências básicas adquiridas na educação fundamental e, ao mesmo tempo, orientar os estudantes para as diversas áreas do saber. Junta-se a isso a perspectiva de orientação de estudos que poderiam ajudar o desenvolvimento de valores e atitudes que possibilitassem ao jovem a convivência e o respeito na direção da emancipação. No entanto, a proposta pedagógica das escolas, divulgadas pelos textos oficiais, deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania na ótica dos processos produtivos de bens e serviços e de conhecimentos com os quais os alunos se relacionam no seu cotidiano. Além disso, é solicitado o desenvolvimento da relação teoria e prática, entendendo, como prática, a inserção no processo produtivo e, como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

Enfim, o que observamos foi que a escola brasileira assumiu, em seu discurso, o termo competência sem levar em conta as questões de fundo sobre a natureza humana e a capacidade do ser humano de lidar com situações inéditas e a possibilidade que ele tem de poder agir sobre elas com discernimento.

Ao modelo educativo assumido é preciso contrapor as especificidades e diversidades de cada escola e de cada sociedade local, num processo de recontextualização que considere a multiplicidade de lógicas nacionais existentes no Brasil.

A organização do trabalho pedagógico deverá garantir o desenvolvimento de competências básicas associadas a cada uma das áreas do conhecimento, como estão descritas nas DCNEM e nos PCN. Entretanto, cabe salientar que a garantia de um trabalho pedagógico que assegure o desenvolvimento de competências não significa uma homogeneização e uniformização das práticas pedagógicas como, muitas vezes, querem-nos fazer crer os administradores educacionais.

Evidentemente que os pressupostos anteriores são desejáveis; entretanto, eles precisam inserir-se na perspec-

tiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento do potencial do indivíduo em todas as suas dimensões. É necessária uma educação que considere os vários graus de poder de apreensão dos jovens, propiciando-lhes a reflexão sobre seu próprio poder de refletir (Freire, 1983, p. 59). Portanto, a aquisição de competências e conhecimentos deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social.

A educação deve ajudar o jovem a “inserir-se no processo, criticamente”, como nos ensina Freire (1983, p. 58). Explícita, ainda, que esse movimento precisa ser feito por uma educação que “haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”.

Creemos que a noção de competência, antes mesmo de ser apropriada acriticamente pela sociedade, deve tornar-se objeto de análise dos protagonistas da educação, para que se possa desvelar e reconhecer seu real significado. Torna-se necessário colocar a noção de competência sobre apreciação de distintas ideologias, para então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade brasileira, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade e não no sentido de adaptação a ela.

O que percebemos é que o desenvolvimento de valores e atitudes que conduzam à possibilidade da superação das desigualdades sociais, em busca da solidariedade e da emancipação, precisaria estar incluído de uma forma explícita na educação escolarizada. Junta-se àquele, também, a importância do desenvolvimento de um estado de convivência mais humana que possibilite a diminuição da violência, da discriminação e da indiferença em face das desigualdades que se apresentam na sociedade contemporânea. Não seriam essas, também, competências que desejaríamos ver desenvolvidas nos jovens e que nos ajudariam a viver numa sociedade mais digna?

Acreditamos que “ser competente” não é algo que se adquire ao final da escolarização básica, mas um processo de construção que se prolonga para além dela. É tarefa da escola desenvolver habilidades, e isso se realiza pela socialização dos múltiplos saberes e conhecimentos com os quais o aluno interage. O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é que parece ser a competência que o aluno precisa ter desenvolvido no final da escolarização básica. E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento cabe, principalmente, ao professor, protagonista da ação educativa em sala de aula.

Revisitando a questão docente em tempos de reformas educacionais

No Brasil, as reformas têm consistido em exportar para as escolas um conjunto uniforme de soluções fabricadas previamente em outro lugar e espaço. Esse processo não parece ser compatível com o funcionamento das “escolas como sistemas humanos contingentes, nem com a sua singularidade que apela a mudanças contextualizadas, produzidas pelos próprios atores locais” (Canário, 1999, p. 273). O professor só pode se tornar aliado numa mudança educacional se for considerado sujeito da reforma proposta. O que tem sido mais comum perceber é os professores apenas como os executores, ao invés de sujeitos no processo de pensar e definir os rumos desejados. Os organismos internacionais assumem papel mais importante na definição e execução da política nacional de educação do que o dos docentes nas suas múltiplas formas de organização.

Sob a denominação de reforma, inserem-se programas e medidas de toda ordem, desde propostas de descentralização da gestão e do financiamento, até as questões do currículo e da formação docente, da gestão do sistema, entre outras. As propostas reformadoras tendem

a estruturar seus programas sob uma linguagem instrumental que classifica os problemas como administrativos e técnicos, ocultando, muitas vezes, os aspectos moral, ético e político.

As políticas educacionais não se instalam, efetivamente, sem negociação com os atores envolvidos e sem estarem afinadas com o contexto onde operam. No Brasil, há uma obsessão em anunciar as metas dos programas propostos em vez de buscar atender aos anseios dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Essa situação levou, de alguma maneira, à exclusão dos docentes do debate político sobre as reformas educativas, tornando-os meros agentes executores das propostas. Como a implementação depende de seu trabalho cotidiano, infere-se que o sucesso ou fracasso do sistema escolar é de sua responsabilidade. Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores precisa ser acompanhada e controlada, pois, na lógica administrativa, essas são as estratégias eficazes para reforçar sua responsabilização pelos resultados dos sistemas escolares.

O discurso oficial propõe a necessidade de uma redefinição do trabalho docente para atender as propostas educacionais, principalmente no nível médio da escolarização. Para esse nível, é enfatizada a necessidade de mudar o ensino acadêmico, na direção de uma proposta que desenvolva nos jovens habilidades que os ajudem a desenvolver seu potencial de futuros cidadãos, incluindo espírito crítico, iniciativa, a habilidade de organizar projetos e de se comunicar. Reforça-se a necessidade de mudar a cultura dos professores no sentido de que eles “precisam compreender que a idéia não é mais ensinar uma matéria, e sim educar por meio dela” (UNESCO, 2003, p. 6).

Todavia, as prioridades e as propostas apontadas pela reforma educacional, em qualquer um dos níveis do sistema educacional brasileiro, não foram propostas nem discutidas pelos docentes, quer em nível administrativo, quer curricular. De forma sintética, é possível inferir que a reforma educacional brasileira pautou-se pela preocupação

com a transposição para a educação escolarizada dos discursos que orbitam ao redor da esfera econômica de uma sociedade globalizada. Esta transposição foi responsável por importantes transformações na estrutura curricular, na definição do papel dos professores, bem como nos mecanismos de gestão dos sistemas educativos. Nota-se, de forma bastante clara, nos documentos oficiais a incorporação da terminologia empresarial ao mundo da educação. No âmbito da escola, foi dado destaque ao papel do diretor, numa linha gerencial, enquanto que pouca atenção foi dispensada ao setor pedagógico no sentido de restabelecer-lhe o vigor como parceiro nas decisões acadêmicas. Os professores parecem estar no centro da necessidade da mudança, como os sujeitos a serem transformados, esquecendo-se de que sua função consubstancia-se num contexto sociocultural, institucional e econômico. Assim, não se trata de pensar apenas numa mudança no papel docente, mas é preciso pensar em como alterar o próprio modelo escolar. Parece difícil pedir flexibilidade, autonomia e diversificação no contexto de um sistema estruturado nos moldes de centralização e de homogeneidade como é o caso do sistema escolar brasileiro.

Há um discurso “centrado em um único ponto de vista: o de quem desenha, decide e financia a política e a reforma em educação” como explica Torres (2002, p. 385), chamando a atenção para o fato de que, “se acrescentarmos um indicador referente ao grau de aceitação e envolvimento dos docentes em relação à reforma e, portanto, às condições reais de implementação dela nas escolas, provavelmente chegaríamos a índices muito baixos na maioria dos países”.

148

Os desafios que estão colocados para a educação no nível médio da escolarização, no atual contexto, demandam aos professores que “reaprendam” para poder ensinar. A lógica linear da formação de professores, embasada em esquemas multiplicadores, foi quebrada, e, em seu lugar, está posto o desafio aos professores para estarem preparados para ensinar o que não sabem, o que não lhes foi ensinado. Além de ensi-

narem de uma forma diferente do que lhes foi ensinado, é preciso que os professores aprendam juntos e simultaneamente com seus alunos. Como qualquer profissional, o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões, os quais decorrem da interação entre o sujeito e as relações que ele estabelece com a sociedade, com o saber disciplinar, com a prática profissional e com o saber pedagógico. Reconhecer os professores como sujeitos da mudança educacional implica valorizar seus saberes, criar e estimular espaços e mecanismos para o diálogo e para sua participação, tanto no âmbito da instituição escolar como no da política educacional.

Não houve consenso quanto à participação dos professores na elaboração das propostas para o ensino médio. Entretanto, ao professor é atribuída a responsabilidade de fazer acontecer a reforma.

Para o nível médio da escolarização, as medidas sugeridas pelas reformas exigiam mudanças na seleção, no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos na prática pedagógica escolar. Na sala de aula, explicitam que o compromisso do professor é trabalhar para o desenvolvimento de competências, as quais, se bem desenvolvidas, poderão proporcionar aos alunos melhores perspectivas de acesso ao mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos.

A expectativa do MEC foi de que a reforma aconteceria à medida que os professores mudassem as práticas pedagógicas que desenvolviam com seus alunos. Entretanto, cabe salientar que mudar as práticas pedagógicas pressupõe transformar acontecimentos complexos que implicam um conjunto de elementos e relações que envolvem o conhecimento, a afetividade, a linguagem, a cultura e a ética, por exemplo. Mudar as práticas pedagógicas não implica apenas mudar a metodologia de ensino, como, muitas vezes, propõem as políticas públicas. É um processo mais complexo e envolve muitas outras dimensões. Nesse sentido, dedicamos atenção nessa investigação para tentar desvendar como os professores compreenderam e tentam

implementar a proposta de reforma para o nível médio de ensino.

O que disseram os interlocutores sobre a reforma do ensino médio

Entrevistamos vários professores que atuam no nível médio de ensino, tanto em escolas da rede pública, estadual e municipal, como também em escolas particulares. Os professores foram provocados a falar, entre outros aspectos, sobre o que conheciam a respeito da proposta do ensino médio que afirma preparar os estudantes para a vida e para o trabalho. A perspectiva foi perceber como os professores explicitariam sua compreensão da articulação entre a reforma proposta e suas práticas pedagógicas cotidianas.

Tomando os depoimentos de nossos respondentes, é possível inferir que eles conhecem o discurso da reforma educacional apresentada na LDBN/96, que propõe um ensino médio que forme para a vida e para o trabalho. Entretanto, há uma nítida expressão de desesperança ou, talvez, de descrédito na execução desse pressuposto. Muitas afirmativas referendaram para o nível médio a função de preparar para a universidade, pois afirmam: “a vida e o trabalho de nossos alunos é ir para a universidade ou fazer um curso tecnológico, então prepará-los para a vida é prepará-los para eles irem para a universidade... acho que preparar para a vida é um trocadilho de palavras... penso que todo o adolescente, hoje, quer fazer uma universidade para ir mais qualificado para o trabalho, e essa condição de qualificação nem sei se o ensino médio garante”.

150

Outras respostas salientaram que “fazer um curso tecnológico” seria uma alternativa mais viável para ingressar no mercado de trabalho, pois, “assim, eles estariam preparados para a vida e para o trabalho”. Afirmativas desse tipo evidenciam que ainda está presente a idéia de que o ensino profissionalizante ou tecnológico constitui-se na formação de nível médio mais adequada para a inserção ime-

diata do jovem no mercado de trabalho. Em geral, prevaleceu, entre nossos interlocutores, um discurso centrado na necessidade da formação do aluno num campo específico do conhecimento, de um saber-fazer definido em termos de profissionalização, para que ele tenha mais possibilidade de acesso ao mundo do trabalho.

As respostas dos professores sobre a proposta de um ensino médio que prepare para a vida e para o trabalho permitem-nos inferir que esse nível da escolarização ainda apresenta uma identidade confusa, constituindo-se como um “patamar” entre o ensino fundamental e o ensino superior. Alguns professores foram eloqüentes quando se referiram ao não-atendimento do pressuposto da proposta governamental, dizendo que “o aluno do ensino médio atual não sai preparado para o trabalho, de forma nenhuma; e para a cidadania, depende do caminho que ele percorrer por aí, com quem ele encontrou, alguém que o estimulou, que discutiu com ele, que fez com ele lesse sua realidade”.

Também evidenciaram a existência de uma dupla identidade para o nível médio, embora essa tenha sido salientada na compreensão de dois campos distintos para pensarmos o ensino médio. A esse respeito, um entrevistado explicou: “há a política do governo de preparar para a vida e outra política que é preparar o aluno para o vestibular. Preparar para a vida eu vejo assim, muita leitura, desenvolver o senso crítico, que para mim só tem um caminho que é a leitura e autocrítica. Eu só preparo alunos para a vida com leituras e não com exercícios do tipo sublinha, resolve.”

A preparação para a vida não depende, certamente, dos tipos de exercícios que o professor vai desenvolver com seus alunos. Ela evoca uma postura profissional do professor que vai além do compromisso em desenvolver os conteúdos estabelecidos no currículo ou em resolver exercícios. Entendemos que preparar os alunos para a vida exige um professor que, além do aspecto cognitivo, se preocupe em se “envolver permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as

relações de poder e se geram as ideologias”, como nos ensina Freire (1997, p. 11).

Observamos que os professores conhecem a proposta para o ensino médio, mas, em seus discursos, não se localizam posicionamentos que evidenciem uma reflexão política e epistemológica mais ampla do significado que ela adquire dentro do processo ideológico que a produziu.

As respostas de nossos entrevistados permitiram observar que existe, em alguma medida, preocupação com a promoção de mudanças na forma de trabalhar os conteúdos, ou seja, na metodologia utilizada. As respostas permitiram-nos perceber um redirecionamento das práticas pedagógicas cotidianas, no sentido de os professores refletirem sobre alternativas metodológicas possíveis para o desenvolvimento dos conhecimentos escolares, numa tentativa de atender aos preceitos da reforma do ensino médio. Uma prática pedagógica na direção do desenvolvimento de competências exigiria mais do que mudanças metodológicas e ênfases nos aspectos pragmáticos dos conhecimentos escolares.

Um outro aspecto observado refere-se à identidade do ensino médio. Para nossos entrevistados, a proposta da LDBN/96 que incluiu o ensino médio como etapa final da educação básica ainda constitui um discurso vago e genérico. Os fundamentos, os princípios e o corpo doutrinário que devem orientar a formulação dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares das escolas explicitadas nas DCNEM e nos PCN não foram reconhecidos pelos professores como os definidores da nova identidade para essa etapa da escolaridade. Para nossos interlocutores, a vida do estudante após o ensino médio é “ir para a universidade”; portanto, enfatizaram que o ensino médio “precisa preparar os estudantes para os processos seletivos ao ensino superior”. Os depoimentos evidenciaram que o nível médio constitui um patamar intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior, sendo difícil projetar uma identidade para esse nível de ensino que não atenda a essa perspectiva. Os respondentes não explicitaram um enten-

dimento de um ensino médio fundamentado nas orientações de “preparar para a vida e para o trabalho”. Os significados que assumem essas concepções em seu cotidiano docente e a reflexão mais ampla sobre a origem dessas orientações, no contexto da reforma educativa, não foram observados nas respostas de nossos entrevistados. Essa constatação não é surpreendente, dado o caráter vago da expressão “preparar para a vida e para o trabalho” explicitado no texto legal. Em uma sociedade em que o trabalho é escasso e as oportunidades diminutas, não há clareza sobre esse processo de inserção. Por conseguinte, prevalece a ênfase num ensino propedêutico, preparatório para o ingresso no ensino superior.

Percebemos, também, na fala dos entrevistados, a compreensão de que, para o aluno poder ingressar no mercado de trabalho, torna-se importante uma formação de nível técnico ou uma formação profissionalizante pós-médio. A formação no sentido do saber-fazer, definida em termos de profissionalização, foi destacada como a possibilidade mais viável de inserção imediata no mercado de trabalho dos estudantes que, por diversos motivos, não têm acesso ao ensino superior. Nesse sentido, percebemos que há, entre os respondentes, uma nítida crença de que a dualidade histórica de propostas para o ensino médio constituiu uma das adequadas soluções para que esse nível atenda ao mercado de trabalho sem descuidar da transição para a universidade. Essa construção reforça a compreensão da dimensão cultural da formação dos professores. Eles convivem com uma perspectiva estrutural do ensino médio e encontram dificuldade em romper com esse estatuto. Não chegam a questionar os pressupostos do modelo atual. Com mais facilidade reproduzem o que historicamente viveram.

153

Os professores, quando provocados a falar sobre sua formação acadêmica, explicitaram a compreensão de uma formação divorciada dos problemas enfrentados atualmente na prática pedagógica, embora tenham enfatizado que foram bem informados sobre os conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam. Nesse sentido, expressa-

ram ter uma sólida formação nos conteúdos disciplinares, mas salientaram: “não fomos preparados para outras perspectivas de ensino e tornamos a repetir como nos foi ensinado”. Alguns dos entrevistados enfatizaram a importância de serem oferecidos cursos de atualização para os professores, com o objetivo de se apropriarem de novos recursos pedagógicos. Outros, no entanto, externaram que é preciso que os professores “estudem mais” e se envolvam na procura de novos materiais, porque a formação acadêmica recebida não lhes deu condições para mudar e, dessa maneira, tendem a manter a forma de ensinar os conteúdos conforme lhes foi ensinado.

Para finalizar

A pesquisa entre os professores permitiu perceber que os docentes poucas vezes têm oportunidades de serem protagonistas de seu próprio fazer pedagógico, isto é, de ter espaço na tomada de decisões e nas definições de alternativas para seu trabalho. Mesmo que tenham se referido a algumas experiências alternativas, de caráter metodológico, os entrevistados alegam que essas aconteceram por imposição de propostas externas.

Observou-se, por outro lado, que existem mais possibilidades de ampliação dos horizontes sobre as propostas educativas quando há uma estrutura de discussão sobre o projeto pedagógico institucional. Essa dimensão evidencia a importância do trabalho coletivo como possibilidade de avançar no sentido de os professores reconhecerem-se como sujeitos no processo de mudança. Entretanto, mesmo os que vislumbram possibilidades de discussões e participação no processo de construção dos projetos educacionais da instituição, não fizeram referência a uma inserção mais efetiva no plano político-social em sua macroestrutura. O contexto onde o trabalho pedagógico se realiza foi o ponto de referência para suas análises.

Percebeu-se que o discurso que permeia a nova pro-

posta pedagógica para o ensino médio não foi identificado como definidor de uma nova identidade para esse nível da escolarização. Prevalece a ênfase num ensino propedêutico para o ingresso no ensino superior. Permanece a crença de que a dualidade historicamente presente nas propostas para a identidade do ensino médio ainda se constitui numa das mais marcantes características desse nível de ensino, atendendo ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, visando ao ingresso na universidade.

O que fica evidente é a existência de um distanciamento entre o discurso dos órgãos oficiais e o território concreto onde os professores realizam suas práticas pedagógicas. Os professores, quase sempre, colocam-se como objetos das políticas governamentais, pouco assumindo a condição de sujeitos dos processos que desenvolvem. Não assumem a condição de autoria de práticas pedagógicas que envolvem metodologias diferenciadas e ainda se culpabilizam por não atingirem o patamar esperado. Por outro lado, atribuem à formação profissional que tiveram a responsabilidade da manutenção das formas tradicionais de ensinar os conteúdos disciplinares. Parece que estão sempre correndo atrás do padrão esperado e, mesmo de forma subjetiva, assumem o padrão que lhes é imposto, embora não consigam dar conta de sua lógica.

Ouvir os professores sobre o que pensam a respeito da reforma do ensino médio foi um exercício importante para melhor compreender o cenário que abriga as políticas atuais. Favoreceu, principalmente, a evidência do distanciamento entre o discurso e as expectativas dos órgãos oficiais e o “chão da escola”, o território concreto onde se movimentam os professores e suas práticas pedagógicas. Elucidou as leituras feitas pelos protagonistas escolares na sua condição cultural e intelectual.

155

Bibliografia

AFONSO, A.J. e ANTUNES, F., 2001. Educação, cidadania e competitividade:

algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, (21-22): 5-31.

CANARIO, R. 1999. O professor entre a reforma e a inovação. In: M. BICUDO e C. SILVA JUNIOR (orgs.), *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo, UNESP, (Seminários e debates, 3).

FREIRE, P. 1983. *Educação como prática da liberdade*. 16ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P. 1997. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8ª ed. São Paulo, Olho d'Água.

HERNANDEZ, D. 2000. *Políticas de certificación de competencias en América Latina*. São Paulo.

KUENZER, A. 1997. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez.

MELLO, G.N., 1996. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 5ª ed. São Paulo, Cortez.

POPKEWITZ, T. 1997. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.

RAMOS, M.N. 2001. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez.

RIOS, T.A. 2002. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo - USP, 182 p.

ROPÉ, F. e TANGUY, L., 1997. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus.

ROPÉ, F., 1997. Dos saberes às competências: o caso Francês. In: F. ROPÉ e L. TANGUY. *O uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUCRS. Campinas, Papirus.

SANTOS, B.S. 1999. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez.

TORRES, R.M. 2002. A profissão docente na era da informática e a luta contra a pobreza. In: UNESCO, OREALC. *Educação na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília, UNESCO.