

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NACIONAL NO BRASIL

Tatiana Beaklini Moraes

Apresentação

O ensino médio é um dos pontos cruciais da educação brasileira, é uma questão que permanece em aberto, posto que tal segmento de ensino tem buscado uma identidade que seja capaz de superar o dualismo que historicamente lhe tem sido característico, quanto ao caráter que ele deve assumir - se propedêutico, garantindo o acesso ao ensino superior ou profissionalizante (Pereira ; Teixeira, 1997).

Este trabalho tem como objetivo discutir algumas questões relacionadas à recente reforma proposta para o ensino médio, articulando-a com as demais políticas curriculares que vêm sendo implementadas no Brasil e em outros países.

Entendemos que é necessário refletir sobre políticas curriculares dentro de contextos mais amplos. Michael Apple (1982, p. 21), no livro *Ideologia e Currículo*, já nos lembrava da necessidade de se pensar a educação através de uma “análise relacional”, vinculando-a ao panorama mais amplo das instituições que distribuem os

recursos, de modo que alguns grupos e classes sociais são historicamente favorecidos e outros não.

Com Apple aprendemos que um currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Em outro texto, em que retoma as idéias apresentadas em *Ideologia e Currículo*, ele reforça essa preocupação, salientando que não levar a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder é o mesmo que viver num mundo divorciado da realidade. E destaca que

“as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas (...)” (id., 1994, p. 41).

Posto isso, procuraremos situar a reforma do ensino médio como parte de uma política de currículo nacional.

O texto caminhará da seguinte forma: primeiro, procuraremos situar brevemente como o processo de implementação de um currículo nacional está se dando nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Espanha. A seguir, apresentaremos o contexto da implantação dos PCNs no Brasil. E por fim, abordaremos a reforma do ensino médio levantando algumas questões para um debate que se inicia.

O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES

Em geral, as reformas curriculares que vêm sendo implantadas em diversos países, como EUA, Inglaterra, Espanha e Brasil com vistas à implantação de um currículo comum apresentam como justificativa a melhoria da qualidade de ensino.

A definição de um currículo nacional que hoje começa a ser realizada no Brasil através da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem ocorrido, a partir dos anos oitenta, em diversos países como Inglaterra, Espanha, Argentina e Estados Unidos. As críticas a tais iniciativas têm sido intensas, como nos mostra Moreira (1996, p. 131).

Procuraremos analisar essas reformas tendo como pano de fundo o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, chamado por Boaventura de Sousa Santos de capitalismo desorganizado. Essa etapa, que

tem início no final dos anos sessenta com a crise do Estado de Bem Estar Social, caracteriza-se pela emergência de um Estado Neoliberal e pela progressiva deterioração das políticas sociais, o Estado passando de produtor a comprador de bens e serviços produzidos no setor privado (Santos, 1997). Para a educação, como podemos perceber, as conseqüências são nefastas.

Nos Estados Unidos e Inglaterra¹

Nos Estados Unidos, de acordo com Apple (1994), um currículo nacional e um sistema de avaliação têm sido vistos pelos neoliberais como capazes de contribuir tanto para a modernização no ensino e o melhor preparo de recursos humanos, como para a preservação de um passado romantizado.

O currículo nacional serviria como suporte ao funcionamento de um sistema nacional de avaliação, facilitando aos “consumidores” o esclarecimento a respeito de quais escolas merecem ser consideradas como de qualidade.

Apple rejeita a idéia de um currículo baseado em uma cultura comum, já que não existe essa cultura comum da qual seja possível selecionar os conteúdos do currículo nacional. O que se faz é inventar uma cultura comum que, face aos interesses envolvidos, dificilmente inclui as manifestações culturais dos grupos oprimidos. Na opinião de Apple, em vez de promover coesão cultural e social, tal currículo nacional acaba aprofundando as diferenças entre “nós” e os “outros”, com conseqüências econômicas, sociais e culturais facilmente previsíveis.

Na Inglaterra o que norteia o debate em torno do currículo nacional é a crescente percepção de que a nação encontra-se em crise econômica. Nesse sentido, o currículo nacional é apresentado como parte de um projeto de regeneração econômica e de reestruturação da identidade nacional. Dois outros propósitos subjacentes merecem ser registrados: a reconstituição de disciplinas tradicionais e o controle dos estudantes e professores por parte do Estado.

Nota-se uma incrível semelhança entre o currículo da Reforma de 1904 e o currículo proposto em 1988. Em 1904 o currículo incorporado na reforma foi o da *grammar school*, a escola da elite, tendo a cultura da classe trabalhadora sido eliminada das salas de aula. Posteriormente, diversas reformas curriculares procuraram redefinir e desafiar a hegemonia do

currículo da *grammar school*. O atual currículo nacional representaria, então, de uma certa forma, uma retomada dos interesses mais conservadores.

Na Espanha²

A reforma curricular espanhola vem servindo de inspiração para reformas semelhantes em vários países da América Latina, como Argentina, Brasil, Chile e Colômbia.

Uma das figuras centrais da reforma é o professor César Coll, que vem percorrendo hoje a América Latina prestando assessoria às equipes reformadoras desses vários países, incluindo o Brasil, onde sua influência se dá, sobretudo, através da intermediação da filha do atual Presidente da República, Beatriz Cardoso, e da Escola da Vila, escola privada cuja clientela é formada por alunos de classe média alta.

José Gimeno Sacristán, que tem importante papel no contexto mais amplo da reforma educacional espanhola, destaca que seus aspectos mais positivos são os correspondentes à extensão da obrigatoriedade do ensino e à reestruturação da Formação Profissional. Só por isso, em sua opinião, já se justificaria a Lei Orgânica do Direito ao Ensino - LOGSE.

Sacristán considera, entretanto, que a reforma curricular espanhola, consubstanciada no Desenho Curricular Básico - DCB é uma questão menor dentro do contexto da reforma. Com isso ele não quer dizer que a reforma do currículo não seja necessária, mas que ele não concorda com a forma com que vem sendo efetuada.

E como se deu esse processo? Qualquer semelhança com a realidade brasileira não

é mera coincidência. Ela surgiu e foi submetida à discussão já pronta. Desde cedo decidiu-se que o DCB seguiria o modelo elaborado por Cesar Coll para a Catalunha.

O que, de acordo com Sacristán, ficou de fora com a introdução do DCB no debate da reforma educacional espanhola? Segundo ele, deixou-se de lado questões como a da formação e carreira docente e a do fracasso escolar. Com o DCB se quis dar uma aparência de transformação qualitativa da educação. Para Sacristán, ele apenas cumpriu e continua cumprindo um papel simbólico.

Há várias questões com relação à reforma curricular que não estão claras para ele, como por exemplo quais os motivos pelos quais foram introduzidos os critérios de avaliação: para controlar os conteúdos mínimos a partir do Estado efetivamente ou simplesmente para implantar um processo de escolha entre as escolas, partindo da diversidade de oferta? Ele adverte então que palavras como autonomia e diferenciação de propostas pedagógicas, que fizeram parte das bandeiras de lutas dos professores em diversos momentos da história estão sendo recontextualizadas pelo neoconservadorismo vindo a significar agora poderoso instrumento para a desigualdade da oferta educacional.

Santomé destaca outros aspectos em sua crítica à reforma do currículo na Espanha, como por exemplo dela privilegiar a Psicologia, em detrimento da Sociologia e mesmo da Pedagogia como único modelo explicativo possível da realidade. O que é pior, privilegiando uma determinada linha da psicologia da aprendizagem. Um outro aspecto é que, segundo ele, a psicologização dos problemas, nada mais

é que uma maneira de desviar a atenção dos verdadeiros problemas.

O texto da reforma, de corte psicológico, centra-se num indivíduo “universal” e descontextualizado. O que ele deixa de lado para Santomé? O mundo rural, os subúrbios e periferias, a chamada “cultura popular”, a cultura das mulheres e dos ciganos. E também as questões multiculturais, as culturas das nacionalidades que integram o Estado Espanhol - da Galícia, País Basco, Países Catalães, Canárias, etc.

Um outro aspecto enfatizado por Santomé, que Sacristán também menciona e já foi estudado por Apple é o quanto a reforma acarreta em termos de desqualificação do professor e em termos da intensificação do seu trabalho.

No Brasil³

O processo que originou a versão preliminar dos PCN iniciou-se no final do ano de 1994, antes da posse do atual Presidente da República¹. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países que passaram recentemente por mudanças curriculares, para discutir a idéia de instituir um currículo nacional no Brasil. Encomendou-se, também, à Fundação Carlos Chagas, uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros, bem como dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que pudesse oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do novo Presidente.

Durante o ano de 1995, uma equipe constituída por professores, em sua maio-

ria da Escola da Vila, situada em São Paulo, se incumbiu da elaboração dos PCNs. Essa equipe contou com a assessoria do professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos principais responsáveis pela reforma educativa da Espanha. A primeira versão dos PCNs ficou pronta no final do ano de 1995 e já no início de 1996, cerca de 400 professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação receberam essa versão para exame e parecer.

A justificativa do governo com relação ao estabelecimento de um currículo nacional encontra respaldo na lei, na medida em que o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “serão fixados

conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

No documento introdutório dos PCNs podemos observar, no entanto, justificativas de outra ordem. Nesse documento, os PCNs são apresentados como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade. O que se entende por qualidade aqui? O que fica mais ou menos implícito é que uma escola de qualidade seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão e repetência. Os PCNs seriam o elemento central para garantir essa desejável situação. Dessa maneira, o estabelecimento de um currículo nacional é justificado como um instrumento de diagnóstico.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para melhor compreender uma reforma educacional é preciso situá-la no contexto no qual ela foi gestada.

Podemos dizer que, de alguma maneira, a reforma do ensino médio começa quando a Constituição Federal de 1988, art. 210, dispõe que deverá ser estabelecida uma base comum nacional para o ensino fundamental.

A Lei 9.131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda educação básica, delegando “em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, para dar maior garantia à formação nacional comum”⁵.

A LDB sofre os efeitos de seu longo período de tramitação (de 1988 a 1996). Nesse sentido, Pereira e Teixeira (1997)

destacam que neste dispositivo legal prevalece uma concepção de ensino médio que vinha sendo defendido desde o processo constituinte de 1988. Essa concepção, da politécnica, vai ser distorcida ao longo das diversas versões encaminhadas nesses oito anos. Assim, a dimensão omnilateral que colocava no ensino médio objetivos adicionais de profissionalização vai permanecer no texto final de maneira bastante fragilizada, indefinida e solta (art. 36).

Esta indefinição abre uma brecha para que o governo apresente, em 1997, o decreto nº 2.208 no qual introduz a separação entre o ensino de formação geral e o ensino técnico profissionalizante, dando vida nova a uma antiga dicotomia.

Em junho de 1998, em resposta ao Aviso nº 307 do MEC, que encaminha pro-

postas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº 15⁶.

O parecer, à semelhança do documento introdutório dos PCN de 1ª a 4ª série, apresenta um longo e exaustivo diagnóstico da situação do ensino médio no país, destacando o número e padrão de crescimento de matrículas, fluxo de alunos no ensino fundamental, a escassez de empregos face ao fenômeno chamado “onda de adolescentes”, que corresponde ao aumento geracional de adolescentes. Compara as taxas de matrícula da população de 15 a 17 anos no Brasil com as de outros países da América Latina, para mostrar que o Brasil tem uma das menores taxas de matrícula bruta nessa faixa etária dos países do Mercosul. Finalmente, salienta a importância estratégica da universalização do ensino médio para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

A motivação para a reforma do ensino médio são as mudanças econômicas e tecnológicas que vêm ocorrendo no mundo todo (Parecer 15, p. 16). A influência das reformas que fazemos menção no início do texto é explícita: “no bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas” (Id: *ibid*). E à página 18: “o projeto de ensino médio do país está definido, nas suas *diretrizes e bases*, em admirável sintonia com a última geração de reformas do ensino médio no mundo”.

O parecer retoma o artigo 26 da LDB que afirma que os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base

nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

A base comum nacional deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do ensino médio – 2.400 horas – e será organizada em áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Resolução CEB nº 3, art. 10 e art. 11, item III).

Em seminário recentemente realizado na Faculdade de Educação da UFRJ⁷, numa mesa cujo tema era “A História nos Parâmetros Curriculares”, uma das palestrantes, ela mesma uma das responsáveis pela elaboração dos PCNs de História para o ensino fundamental, afirmou que a idéia de base comum nacional era “um elemento altamente democrático” da proposta do governo. No entanto, indagamos: como podemos considerar democrática uma proposta elaborada à revelia das associações docentes, professores e universidades, e onde meia dúzia de especialistas – em sua maioria oriundos do eixo Rio-São Paulo – determinam o que deve ser comum ao resto do país? O que ficará de fora dessa base nacional comum? Ou, em outras palavras, “que vozes serão silenciadas”?

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), promovidos pelo MEC, são apontados como “(...) importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade” (Parecer nº 15, p. 28).

A “doutrina de currículo” que sustenta a proposta contida no parecer quanto à organização dos conteúdos envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização⁸. A fundamentação teórica para o exame desses conceitos é a mesma que já aparece nos PCNS – a psicologia cognitiva de Piaget e Vigotsky, que chegam a ser citados textualmente⁹.

Uma questão se coloca: até que ponto a organização dos conteúdos escolares do ensino médio mediante a separação entre base nacional comum – que corresponderá a 75%

do tempo estabelecido como carga horária mínima e parte diversificada (outros 25%) não resultará na prática no esvaziamento dos conteúdos de formação geral do ensino médio?

E em que medida a organização do currículo por áreas do conhecimento vai ser capaz de “superar os limites da disciplinarização”, tão criticada no parecer? A minha dúvida é: não acabará cada área correspondendo a uma disciplina, como ocorreu em outra ocasião em que semelhante proposta foi colocada? (Brasil, Lei nº 5692/71)

PARA NÃO CONCLUIR...

Haveria ainda inúmeros outros aspectos a destacar a respeito da reforma que extrapolariam os limites desse texto. Entre outros, destacaria: a maneira como as reformas educacionais vêm sendo realizadas no nosso país, sem a consulta à comunidade acadêmica, ou aos professores dos diferentes segmentos do ensino, que muitas vezes não chegam nem mesmo a ser contactados pelo governo, recebendo as propostas com surpresa e até por acidente. De acordo com Kuenzer (1997) uma razão para tal atropelo são compromissos firmados pelo MEC com o Banco Mundial.

Entendemos que o momento que vivemos é particularmente difícil para nós educadores. Isso porque as propostas neoliberais combinam duas lógicas aparentemente contraditórias: a centralização (do controle pedagógico) e descentralização (dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema) (Gentilli, 1998). A reforma do ensino médio é mais uma expressão dessa política.

Nesse sentido, Gentilli (1998, p. 35) adverte muito bem que “socialidades dualizadas e marcadas pela miséria e discriminação não podem ter senão sistemas educacionais dualizados, miseráveis e discriminadores”. E o que virá depois do dilúvio neoliberal, segundo o autor? Nossa escolas serão piores do que são hoje, ele responde, e não se trata aqui meramente de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também o seja: “Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes” (ibid.).

O momento é difícil, mas nós educadores não podemos nos furtar ao seu enfrentamento. Procurar ampliar o nosso entendimento a respeito das políticas curriculares e das reformas que as expressam é uma das etapas, mas não a única dessa luta. Acreditamos que, na tentativa de avançar no conhecimento acerca da reforma, estamos cumprindo nosso papel de educadores e cidadãos.

NOTAS

¹ Para escrever esse tópico baseei-me no texto “Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação”, de Antonio Flávio Barbosa Moreira. Ver referências bibliográficas.

² Para escrever este tópico lancei mão das Entrevistas com Cesar Coll e José Gimeno Sacristán, publicadas na revista *Educação e Realidade* nº 20, assim como do texto de Jurjo Torres Santomé, publicado na mesma revista.

³ Para escrever esse tópico utilizei o texto “Os parâmetros curriculares nacionais em questão”, de Antonio Flávio B. Moreira, publicado na *Educação e Realidade* e o parecer da FACED da UFRGS, publicado na mesma revista.

⁴ A versão definitiva dos PCN de 1ª a 4ª séries é de janeiro de 1997. Os PCN de 5ª a 8ª séries encontram-se em fase de elaboração.

⁵ Parecer CEB/CNE nº 15/98, homologado pelo Ministro da Educação e do Desporto em 25 de junho de 1998, recebendo a denominação de Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, p. 6.

⁶ Parecer CEB/CNE nº 15, de 01/06/98.

⁷ Trata-se do seminário “A História continua”, realizado entre os dias 8 e 9 de junho de 1998.

⁸ A palavra doutrina merece um exame mais detido, principalmente se levarmos em consideração quantas vezes as palavras flexibilização com relação à currículo e autonomia da escola são mencionadas nesse parecer. De acordo com o Dicionário Aurélio, doutrina é: 1. Conjunto de princípios que servem de base a um sistema religioso, político, filosófico, científico, etc. 2. Catequese cristã. 3. Ensino, pregação. 4. Opinião de autores. 5. Textos de obras escritas. 6. Regra, preceito, norma.

⁹ Piaget, nas p. 38-39, 41, 46 e 48; Vigotsky nas p. 39-40, 44-46.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994a. p. 39-57.
- COLL, Cesar; GIMENO SACRISTÁN, José. Entrevistas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 199-227, jan./jun. 1996.
- GENTILLI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil.” *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, jan./abr. 1997.
- MOREIRA, Antonio F.B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.) *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 94-107.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T. da e GENTILLI, P. (Orgs.) *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 128-149.
- PEREIRA, Eva Wairos; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-105.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In: _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 187-233.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 23-45, jan./jun. 1996.

Dispositivos legais:

BRASIL. Lei nº 5.692, de 1971. Estabelece as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição Federal*. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de números 1/92 a 11/96 e Emendas Constitucionais de Revisão de números 1 a 6, de 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF., v. 134, n. 148, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S.l.: s.n.], [1997]

_____. Aviso nº 307, de 7 de julho de 1997. Apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. [S.l.: s.n.], [1997]

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.