

A REFORMA DO ENSINO MEDIO NO BRASIL: AS PRESCRIÇÕES DOS TEXTOS OFICIAIS

Elci Ferreira Mendes Piochon

Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí

piochon2001@yahoo.fr

Regisnei Aparecido de Oliveira Silva

Universidade Federal de Goiás- Campus Jataí

regisneioliveira@gmail.com

Fernando José da Cruz Ribeiro

Universidade Federal de Goiás- Campus Jataí

fernandoexit@hotmail.com

Introdução

Em diversos países o ensino científico é questionado e tentativas são realizadas objetivando fazê-lo evoluir. Neste contexto, diferentes objetivos são fixados em diversos países como: aumentar a quantidade de estudantes nos segmentos científicos, favorecer a aquisição de uma cultura científica a todos, educar os futuros cidadãos, melhorar seu controle do mundo dos fenômenos e dos objetos. As evoluções desejadas apóiam-se sobre o trabalho interdisciplinar, os procedimentos de ensino, as posturas dos autores.

A reforma educativa realizada no Brasil, segundo Maués, Wondj e Gauthier (2003) se justifica na necessidade de adaptar ao contexto escolar as mudanças ocorridas com a revolução tecnológica. A competência é o núcleo da reforma educativa para esses autores, e é isto que os leva a considerar que ela segue a lógica do mercado, que exige resultados e eficiência a partir de tarefas e ações precisas.

Este trabalho objetiva analisar os textos oficiais que fundamentam a reforma do Ensino Médio abordando as recomendações do currículo prescrito que define as práticas esperadas em sala de aula.

Referencial teórico

Frente aos desafios dos novos caminhos que enfrenta a sociedade, acredita-se que as instituições que ministram o Ensino Médio se transformem profundamente para tentar responder aos problemas existentes, como o alto índice de desemprego por falta de qualificação adequada. Ricardo (2004) aponta uma razão plausível quando se

considera as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse nível de ensino. Segundo o autor o Ensino Médio coincide com um momento da vida do aluno onde sérias decisões devem ser tomadas podendo acarretar reflexos futuros como a continuidade dos estudos ou a escolha de uma profissão.

A reforma educacional brasileira é traduzida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96. Esta lei explicita em grandes linhas as exigências da constituição e aponta os encaminhamentos para a instauração dos dispositivos que visam atender as exigências do mundo globalizado. Ela é regulamentada por Relatórios, Resoluções e Circulares emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Lei afirma ainda a necessidade de se estabelecer diretrizes¹ para a educação em todos os níveis do ensino e nos sistemas educacionais Federais, Estaduais e Municipais.

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e as diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, que guiarão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de forma a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996, artigo 9 §IV).

Do ponto de vista dos dispositivos, nos interessamos à diretiva que prevê uma base nacional comum e uma parte diversificada. Esta parte diversificada segundo a LDB, artigo 26 (Brasil 1996), é uma dimensão do currículo e deve ser integrada a base nacional comum, de modo que este tenha um sentido global. Esta lei prevê a autonomia do projeto pedagógico dos estabelecimentos escolares, a fim de contextualizar os conteúdos com as características regionais e locais dos alunos. Esta parte poderá ser desenvolvida por meio de projetos, conduzidos por pequenos grupos de alunos sob a orientação dos professores permitindo assim a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação (Piochon, 2005; Piochon e Nascimento, 2006).

Ao se referir às transformações em ações concretas a intencionalidade anunciada nas políticas públicas, (Azeredo Rios, 1999, p.24) reafirma a importância do envolvimento de todos os interessados no processo quando ressalta que “As políticas serão verdadeiramente fecundas se criarem espaço para o desenvolvimento de projetos que mobilizem todos os sujeitos envolvidos no processo”. Quanto a esta postura Carneiro, esclarece que a idéia central é garantir que a base comum do currículo seja enriquecida com alguns “conteúdos” vinculados aos contextos regional e local,

¹ O parecer da Câmara de Educação Básica – Nº. 15/98 e a respectiva resolução Nº. 3/98 – do Conselho Nacional de Educação constituem as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Essas diretrizes propõem orientar os sistemas e instituições de ensino na construção dos projetos educacionais.

permitindo assim que a escola construa seu projeto pedagógico, construindo uma relação “germinativa” (Carneiro, 2002, p. 91) entre a cultura geral e a cultura regional e local.

Para que haja uma maior compreensão do que está recomendado nos textos oficiais através dos organismos administrativos Gatti (1999 p. 51) ressalta a complexidade de se dialogar com os interlocutores no âmbito do conselho Estadual e ressalta a importância de respeitá-lo, afirmando que “a equipe escolar precisa aprender a conversar também, os professores entre si, o diretor com seus professores, o coordenador pedagógico com os seus professores, o supervisor com as escolas com quem trabalha e o professor com seus alunos”. A afirmação de Gatti encontra apoio na Resolução CEB nº 3.

A Resolução da Câmara Básica (CEB) nº 3 (1998) em seu artigo 3, salienta a importância de uma coerência entre a prática pedagógica e os princípios estéticos, políticos e éticos assim lemos na alínea I deste artigo: “a estética da sensibilidade, que devesse substituir a da repetição e a padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade...”.

Ao se tratar da formação dos alunos do ensino médio, Mitrulis (2002), afirma que o ensino médio deve contribuir para uma formação equilibrada considerando as competências sociais, cognitivas e afetivas, repousando sobre os valores de integração e sobre a participação social, qualificando os alunos como participantes de um projeto de modernização e de democratização.

A respeito do trabalho a ser desenvolvido pelos alunos seguindo essas premissas, Sagot e Fossaert (2003) acrescentam que, para os alunos, essa forma de trabalhar representa a descoberta da autonomia, do trabalho em grupo, da organização coletiva, do sentido de investigação e do espírito crítico.

Metodologia

Este trabalho se limita a analisar os textos institucionais fundadores da implantação da reforma do Ensino Médio.

O *corpus* analisado é constituído pelos documentos relacionados aos currículos formais e potenciais como: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº. 9394/1996, A Resolução CEB nº. 3, Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações complementares aos, (PCN+)² 2002.

² PCNEM + Ensino Médio: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

A análise foi realizada por meio de uma grade elaborada para o estudo que permitiu levantar as recomendações oficiais identificando os diferentes aspectos em relação organização curricular e práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Assim a pesquisa se orientou no estudo interpretativo dos documentos oficiais que constituem o currículo prescrito, regulamentando a implantação da reforma que visa a autonomia e a formação científica dos alunos do Ensino Médio, assim como uma mudança na prática pedagógica dos professores.

Resultados

A análise envolve as características do dispositivo prescrito. Ela foi realizada após vários contatos com os documentos, seguidos de leituras e releituras dos mesmos visando a uma melhor compreensão das recomendações neles contidas.

A partir desta primeira etapa, construímos as possibilidades de categorizar e posteriormente, analisar os dados como um todo.

A análise do conjunto dos documentos relacionados ao currículo formal à primeira vista parecem sinalizar algumas possibilidades de avanço quanto à formação dos jovens no Ensino Médio. Tais indicações podem ser constatadas entre outros aspectos na defesa de uma escola mais inclusiva, que valoriza e acolhe a diversidade.

Os textos evidenciam uma proposta de difícil compreensão. As repetições de idéias são freqüentes, transformando os documentos em textos longos e cansativos para os professores. A este respeito Bizzo (2004), ao analisar a proposta de biologia aponta que as diretrizes referem-se a um Ensino Médio idealizado, de contornos poucos nítidos, enfatizando ações interdisciplinares e contextualizadas, mas não fazem referências ao apoio técnico que essas ações envolvem, segundo ele:

Ao afirmar que *a base nacional comum* dos currículos do Ensino Médio deveria contemplar três áreas do conhecimento, sem mencionar nenhuma disciplina, esse documento levanta ainda mais dúvidas sobre a pertinência das formas atuais de organização do ensino Médio, sem a contrapartida necessária em termos de assistência técnica (Bizzo, 2004, p.161).

Como no trabalho de Gravina et al (2004), constatamos que a linguagem dos textos não é acessível, e o que torna mais complexo o entendimento é que estes abordam as questões de ensino sob um ponto de vista essencialmente teórico em um documento muito extenso.

Os textos recomendam que os temas sejam definidos anualmente e que os mesmos sejam relacionados com os programas previstos pelas escolas nos seus projetos Políticos Pedagógicos, considerando as características regionais e locais de cada escola.

Quanto a organização da classe prevista nos textos oficiais, esta organização fica a mercê da disponibilidade dos professores orientadores do projeto e a quantidade de alunos por grupo, assim como a quantidade de temas e a duração do trabalho continuam de acordo com o projeto da escola.

Os PCNEM explicitam as competências essenciais para a formação do cidadão autônomo capaz de tomar iniciativas, que os possibilite adquirir condições de inserção na sociedade bem como para o desempenho de atividades profissionais:

Capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição de procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (Brasil, 1999 a, p.24).

Considerando as competências sugeridas pelos PCNs, a qualidade do trabalho fornecido pelos alunos depende da definição do assunto escolhido e do perfil do(s) professor(es) que os orienta Piochon (2005). Diversas atividades são previstas nos documentos analisados que visam a levar os alunos a adquirir a autonomia intelectual e a construir seus conhecimentos por meio da problematização dos assuntos por eles escolhidos. O aumento das competências exigidas à escola exige professores qualificados em suas disciplinas e de uma formação continuada consistente. Neste sentido, o papel do professor é discutido nos textos fundadores. Quanto a este papel os textos são incisivos quanto a sua atuação. A questão do papel do professor está claramente expressa nos PCN+,

Um aspecto relevante na relação professor aluno é a criação de um novo ensinar, a instalação de uma nova forma de comunicação educacional, a construção da nova identidade do professor que, de transmissor de informações prontas e de verdades inquestionáveis, torna-se um mediador. (PCN+, 2002 p.54).

Os textos recomendam o trabalho com projetos interdisciplinares e contextualizados. Neste sentido notamos nos conteúdos dos mesmos, o desejo de que o professor seja um mediador por meio das seguintes expressões: guiar os alunos, relançar a motivação..... Ao se referir a metodologia e a materiais pedagógicos, essenciais para auxiliar nessa mudança da prática do professor, Bizzo (2004) aponta que:

Uma das chaves para o sucesso no desempenho escolar está sem dúvida no uso de metodologias de ensino e materiais pedagógicos adequados, que estejam centrados no aluno, mas que mantenham sintonia com materiais de formação em serviço dos professores, (Bizzo, 2004 p.158).

Complementando as afirmações dos autores precedentes Piochon e Nascimento (2006) apontam que, os textos fundadores, recomendam que os professores adotem práticas diferentes daquelas utilizadas habitualmente em sala de aula, privilegiando a autonomia e a aquisição dos conhecimentos dos alunos de forma contextualizada e interdisciplinar, postura traduzida por ensinar e aprender de outra forma como sugere Crindal e Andrieu (2004).

Os PCN+ ressaltam a importância do trabalho em equipe articulado com o trabalho entre as disciplinas, caracterizando um trabalho interdisciplinar, nesse sentido lemos no documento a seguinte afirmação:

Assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende das disciplinas, a competência não rivaliza com o conhecimento (...), a forma mais direta e natural de se convocarem temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele (Brasil, 2002, p.14).

Quando se fala de interdisciplinaridade, acreditamos que seja necessário um esclarecimento sobre esta prática que ainda provoca resistência pela parte de muitos professores. Neste contexto Lodi, descreve o perfil interdisciplinar desta compreensão quando afirma que:

É necessário que cada escola faça um retrato de si mesma, dos sujeitos que a tornam viva e do meio social em que se insere, no sentido de compreender sua própria cultura e de identificar as dimensões da realidade motivadoras em favor de uma proposta curricular coerente com os interesses e as necessidades de seus alunos e de sua comunidade (Lodi, 2004, p.10).

A respeito da interdisciplinaridade, ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) e (PCN +, 2002) a prática da interdisciplinaridade é evidenciada sem esclarecimentos metodológicos e orientações específicas aos professores, os poucos esclarecimentos são vagos em se tratando da metodologia, e as estratégias de ensino que favorecem a construção dos conhecimentos dos alunos. Quanto às mudanças que a interdisciplinaridade e a contextualização pode provocar no ensino, Gravina et al (2004) esclarecem que as exemplificações a este respeito são poucas e modestas.

O mundo globalizado exige uma escola diferente, mais dinâmica e inclusiva. Considerando a realidade brasileira, onde não se encontra recursos didáticos adequados e nem as condições de trabalho primárias para implementação de propostas pedagógicas inovadoras, é difícil conceber que com as condições atuais a escola construa seu projeto político pedagógico para favorecer a instauração de qualquer inovação. Neste contexto Gravina et al são enfáticos ao afirmarem que:

É ilusório esperar que cada escola construa sozinha o seu projeto político pedagógico e implemente os PCNEM através da criação de estratégias de

ensino e de material didáticos apropriados. Como já foi mencionado, a formação dos professores deixa muito a desejar e, assim sendo, a comunidade escolar não se sente segura para dar início às mudanças. (Gravina et al, 2004, p.144).

O Sistema Educativo brasileiro procura considerar as recomendações contidas nos textos institucionais para propor as formas de avaliação dos trabalhos dos alunos. Acreditamos que as referências avaliativas sejam feitas de acordo com as reformas curriculares, e estas por sua vez se baseiam nos textos institucionais. No sistema brasileiro, o aspecto avaliativo apresenta uma característica que o diferencia radicalmente dos demais sistemas de outros países. A este respeito Gravina et al esclarece que:

Com a instituição da base nacional comum, que deixa uma margem para se trabalhar com parte de conteúdos diversificados, tem-se a possibilidade de currículos diferenciados em função de particularidades e peculiaridades das diferentes regiões do país, (Gravina et al, 2004, p. 145).

Fato que caracteriza um ensino onde as escolas, os professores e os alunos trabalham conteúdos de formas diversificadas de acordo com a realidade de cada região o que contrasta com o sistema europeu, por exemplo, onde todas as escolas, professores e alunos desenvolvem trabalhos ou atividades sob uma mesma orientação nacional contida nos documentos institucionais.

A avaliação é um aspecto essencial explicitado nos textos. Primeiramente a apresentação oral feita pelo grupo de alunos frente a um júri.

A produção escrita constitui a peça mestre de avaliação segundo os textos. Em seguida, Auto-avaliação, a assiduidade e pontualidade, complementam os quesitos exigidos pelos textos oficiais.

Se considerarmos que o Brasil entrou no processo da reforma do ensino médio há quase uma década, percebemos que os textos reforçam a orientação pelas competências tanto dos professores quanto dos alunos que deveriam ser favorecidos pelos sistemas educativos.

Conclusão

A análise empreendida, aponta que as recomendações dos textos institucionais não são assimiladas da mesma forma pelas escolas do país, o que faz com que cada reforma seja única em cada escola e se desenvolva singularmente. A implantação da reforma, leva em consideração as particularidades existentes na gestão dos sistemas educativos e que a mesma visa mudanças de concepções, de valores, de práticas pedagógicas de ensino, e ao mesmo tempo favorecem a autonomia e a construção dos conhecimentos do aluno por meio da realização de um trabalho pessoal e

interdisciplinar.

A análise permitiu localizar nas recomendações institucionais alguns pontos considerados fundamentais: Linguagem, características, objetivos, estratégias, papel do professor, trabalho esperado dos alunos e avaliação.

Aparecem essencialmente nos enunciados dos textos que a recomendação quanto ao trabalho do professor seja a de um trabalho em equipe, de forma interdisciplinar onde seu papel principal na orientação dos trabalhos dos alunos seja o de mediador.

Referencias bibliográficas

AZEREDO RIOS, T. (1999). Fundamentos, Bases e Alicerces: o olhar da ética sobre as Políticas educacionais. In Bicudo, M. A., Alves Junior (Org.) *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora UNESP. V. 3, p. 17-43.

BIZZO, N. (2004). Ciências Biológicas. In MEC. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília - DF, p. 148-169.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9394/96*. Brasília: 20 dezembro.

BRASIL. (1999). Ministério da Educação – MEC, Secretaria de educação Média e Tecnológica – Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999^a.

BRASIL. (2002). Ministério da Educação – MEC, Secretaria de educação Média e Tecnológica – Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais + :Brasília.

CARNEIRO, M. A. (2002). *LDB fácil Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Ed VOZES:

CRINDAL, A.; ANDRIEU, B. Changements de points de vue, de rôles et de postures dans les nouveaux dispositifs d'enseignement. In 7^e *Biennale nternationale de l'éducation et de la formation*, INRP, Lyon : 2003.

GATTI, B. A. (1999). A nova LDB e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo. In Bicudo, M.A., Alves Junior (Org.) *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora UNESP. V. 1 Conferências Mesas redondas, pp. 43-51.

GRAVINA, M. A.; CARNEIRO, M. J. D.; CARVALHO, C. P.; KLEIN, R. (2004). Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. In MEC. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília - DF, p. 131-147.

LODI, L. H. (2004). Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio. In MEC. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília - DF, p. 7-13.

MAUÉS, C.O.; WONDJ, C.; GAUTHIER, C. Duas perspectivas diferentes em relação a abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. GT formação de professores, 8, 2003. Disponível em URL completa. Acesso dia 25/nov/2004 web: <http://www.anped.org.br/2.5olgaisesmauest08rtf>.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa, 116, 2002, p. 217-244.

PIOCHON, E. F. M. (2005). Les préconisations des textes institutionnels français et brésiliens sur les compétences des professeurs au lycée. In : *V^o Colloque International Recherches et Formation*, IUFM Pays de la Loire, Nantes, 2005.

PIOCHON, E. F. M. E NASCIMENTO, S. S. Dispositifs alternatifs pour l'éducation scientifique au lycée en France et au Brésil. In *8^e Biennale Internationale de l'éducation et de la formation*, INRP, Lyon : 2006.

RICARDO, E. C. (2004). Física. In MEC. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília - DF, p. 170-206.

SAGOT, M; FOSSAERT, D. Autonomie em travail personnel encadré au lycée. Structuration des connaissances et nouveaux dispositifs d'enseignement. In Larcher, C. et Crindal, A. (Coord) (2003). Rapport de recherche. Paris: INRP.

VALE, J. M. F. (1999). Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In Bicudo, M.A., Alves Junior (Org.) *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora UNESP. V. 1 Conferências Mesas redondas, pp. 69-72.