

# O Ensino Médio em Questão

Alice Ribeiro Casimiro Lopes

**O editorial do número 6 de *Química Nova na Escola* apontava para a necessidade de reflexão sobre as atuais políticas curriculares, em especial sobre a proposta de mudança das políticas curriculares para o ensino médio. Este artigo tem por objetivo contribuir para essa reflexão, através da análise crítica do texto da proposta de resolução que estabelece a organização curricular e a base nacional comum do ensino médio, em fase de debates e, portanto, sujeita a modificações, no Conselho Nacional de Educação.**

► ensino médio, currículo, disciplina ◀

Muito provavelmente, os leitores e leitoras de *Química Nova na Escola* têm acompanhado na mídia as constantes notícias sobre as mudanças curriculares em curso no Brasil, bem como as propostas de mudança ainda em fase de elaboração: municipalização das escolas de nível fundamental; definição dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries (já concluída) e dos PCN de 5ª a 8ª séries (em fase de avaliação por diferentes instituições); empreendimento de projetos de educação a distância; regulamentação da educação profissional através do Decreto 2208 de 17 de abril de 1997; organização de políticas de avaliação das escolas, dentre as quais se inclui o Exame Nacional de Ensino Médio ('Provão' do ensino médio).

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) afirma a necessidade dessa reformulação em virtude de, nos últimos anos, o número de matrículas na primeira série do ensino médio ser maior do que o número de formados na oitava série do ensino fundamental. Ou seja, está havendo um retorno de alunos à escola, muito provavelmente em função do desemprego crescente que tem

tornado o mercado de trabalho cada vez mais seletivo e competitivo: frequentemente, exige-se formação de nível médio não apenas para funções mais complexas, mas sobretudo para funções que poderiam ser exercidas por pessoas apenas com nível fundamental. Trata-se de utilizar o certificado de nível médio como fator de pré-seleção dos inúmeros desempregados candidatos ao cargo. Tal contexto acarreta, segundo o MEC, uma necessidade de expandir a rede, devido a sua incapacidade de absorver a demanda crescente pelo ensino médio, bem como acarreta a necessidade de melhoria da qualidade do ensino médio e sua adequação às novas conquistas tecnológicas.

Visando atender a esses objetivos, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação a proposta de resolução que estabelece a organização curricular e a base nacional comum do ensino médio. Neste artigo, procurarei efetuar uma análise crítica

dessa proposta, tendo em vista suas possíveis conseqüências para o ensino de química e para o currículo escolar como um todo. Argumento que a atual proposta de mudança da organização curricular do ensino médio não atende aos objetivos que pretende alcançar — flexibilização e modernização curricular —, bem como abre caminho para possíveis ações excludentes.

## **Análise preliminar da proposta de organização curricular para o ensino médio**

No artigo primeiro da proposta de resolução, estabelece-se que a base nacional comum (mencionada no art. 26 da nova LDB) corresponderá a pelo menos 75% da carga horária mínima de 2 400 horas prevista na LDB para o ensino médio (três séries com no mínimo 800 horas cada), organizadas nas áreas de conhecimento *Códigos e Linguagens, Ciência e Tecnologia e Sociedade e Cultura*. Segundo a exposição de motivos da resolução,

**A proposta de resolução afirma que a base nacional comum não deve constituir uma camisa de força que restrinja a capacidade dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino**

a base nacional comum deve garantir o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns que cada brasileiro deverá possuir e servirá de parâmetro para a avaliação desse ensino em nível nacional (p. 2). Por outro lado, a proposta de resolução afirma que a base nacional comum não deve constituir uma camisa de força que restrinja a capacidade dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino, pois a flexibilidade será assegurada

tanto na organização dos conteúdos, na metodologia e na avaliação.

O ponto central desse primeiro artigo situa-se na idéia mesma de um currículo nacional, idéia essa que vem sendo contestada por um número significativo de membros da comunidade de pesquisadores e pesquisadoras em currículo e em educação. Trata-se do estabelecimento de uma política do conhecimento oficial, que objetiva definir uma cultura comum em uma sociedade eminentemente dividida em classes e interesses, uma sociedade essencialmente plural e multicultural. A partir de uma política centralizadora, iguala-se qualidade a um padrão previamente estabelecido oficialmente, segundo o qual todos serão avaliados. Com isso, são negadas as mais diferentes

propostas alternativas ao modelo oficial, contrárias ao padrão hegemônico. Ainda que defendêssemos a idéia de um currículo comum, como base para uma educação democrática e igualitária, este deveria ser decidido através de debates com diferentes segmentos da sociedade civil organizada.

Podemos igualmente questionar a colocação da competência *aprender a aprender* como *fundamental para inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente*, feita na exposição de motivos da resolução (p. 4). Esse destaque é associado a quatro alicerces também citados na exposição de motivos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver* (p. 4). A reflexão básica sobre esses alicerces situa-se no fato de que, desta maneira, constitui-se um conjunto de competências que coloca a educação, e especialmente a educação formal, como determinante de uma amplitude de aprendizados muito além de seus domínios. É bastante questionável a idéia de que se aprenda a *viver* e a *ser* na escola. Dessa forma, como serão compreendidos os que não freqüentam a escola: não conhecem, não fazem, não são, não vivem? A escola, sem dúvida, é uma instituição pri-

mordial na produção e reprodução de saberes, porém não é o único local da sociedade onde aprendemos e produzimos conhecimento. Conferir esse papel à escola é negar tantas outras formas de aprendizado e conhecimento extra-escolares que existem na sociedade.

Por sua vez, no parágrafo primeiro do artigo primeiro da referida proposta de resolução, estabelece-se que as

**É bastante questionável a idéia de que se aprenda a viver e a ser na escola.**

**Dessa forma, como serão compreendidos os que não freqüentam a escola: não conhecem, não fazem, não são, não vivem?**

verão ter revisões periódicas. Nesse ponto, é preciso salientar que é consenso educacional a defesa de maior diálogo entre as disciplinas, de trabalhos integrados, voltados para temas e projetos que inter-relacionem conceitos de diferentes campos de conhecimento, capazes de minimizar a fragmentação do conhecimento e seu entendimento como um conjunto de idéias dissociadas e sem relação com a vida social concreta.

Contudo, a proposta de resolução carece de clareza e de definição de alternativas. Seu texto parece não se decidir quanto à integração ou não das áreas previstas, pois justifica a necessidade da estruturação por áreas *por assegurar uma educação científica e tecnológica, onde conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes sócio-culturais, os quais devem ser infiltrados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade de tecnologia* (p. 5). Essa justificativa parece se deter em

dicotomias que se quer superadas: humanismo e tecnologia, ciência e cultura, sociedade e ciência, sociedade e cultura. Além de ser muito mais enfática quanto a uma formação em ciência e tecnologia, como se esse fosse o objetivo maior a ser alcançado que exige, suplementarmente, o apoio dos componentes sócio-culturais.

A própria definição das áreas de conhecimento, constante do parágrafo primeiro, não as integra, não estabelece relações, ficando as áreas de *Códigos e Linguagens, Ciência e Tecnologia e Sociedade e Cultura* expressas como compartimentos estanques. Inclusive, as possíveis associações entre disciplinas, citadas na exposição de motivos, são aquelas já realizadas em muitas de nossas escolas: história, sociologia e geografia, química e física. Não são feitas referências às possíveis relações entre disciplinas da área de *Sociedade e Cultura* e disciplinas da área de *Ciência e Tecnologia*, exceto no caso da geografia, que já se situa em um campo interdisciplinar dessas duas áreas. Por que não se propor a romper efetivamente com compartimentos estanques

de conhecimento, identificando possíveis relações entre literatura e química ou história e física?

Por outro lado, na forma como a proposta de legislação se apresenta, o tratamento trans ou interdisciplinar pode ser utilizado facilmente como 'solução' para a constante carência de pro-

fessores em áreas diversas. Por exemplo, se não há professores de química, deixa-se a cargo do professor de física o ensino da área *Ciência e Tecnologia*. Essa é uma questão especialmente delicada, pois o trabalho integrado pode se tornar apenas uma forma de mascarar as constantes

áreas de conhecimento deverão ter tratamento metodológico que evidencie a inter e a transdisciplinaridade desses conhecimentos, os quais de-

**A escola, sem dúvida, é uma instituição primordial na produção e reprodução de saberes, porém não é o único local da sociedade onde aprendemos e produzimos conhecimento. Conferir esse papel à escola é negar tantas outras formas de aprendizado e conhecimento extra-escolares que existem na sociedade**

deficiências educacionais de nosso país, o que pode acarretar uma fragilização ainda maior dos conceitos ensinados nas escolas.

Como mais uma demonstração de que a proposta de organização curricular para o ensino médio concentra-se em uma perspectiva muito pouco inovadora, os parágrafos segundo e quarto do artigo primeiro da resolução estabelecem que artes e educação física serão componentes curriculares obrigatórios (como prevê o artigo 26 parágrafos segundo e terceiro da LDB), desenvolvidos sob a forma de atividades, enquanto sociologia e filosofia serão trabalhados interdisciplinarmente.

Nesse momento, cabe a pergunta: no que isso difere do tratamento secundário que essas disciplinas historicamente têm sofrido na hierarquia das disciplinas escolares? Se o tratamento metodológico de todo currículo deve ser inter ou transdisciplinar, por que estabelecer que algumas disciplinas especificamente merecem na legislação esse tratamento e outras, não? Ou seja, são propostas novas formas de trabalho para além das disciplinas, mas no caso de algumas disciplinas essa nova forma é facultativa, enquanto para outras é obrigatória.

No artigo segundo, a proposta de resolução estabelece que os sistemas de ensino emitirão normas complementares que assegurem a integração das áreas de conhecimento na organização das matrizes curriculares, do conjunto de competências e habilidades, bases para a construção do padrão nacional para o ensino médio. Segundo a exposição de motivos (p. 12), a concepção curricular desenvolvida no documento sustenta-se em uma visão de educação por competências. Ou, como mais explicitamente uma versão primeira do documento da

Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) declara: a pedagogia do currículo cederá lugar a uma pedagogia das competências.

As perguntas que mais frequentemente vêm a nós educadores a respeito de questões como essa são: a

**O que será feito daqueles que, segundo os padrões oficiais de competência, forem avaliados como incompetentes? Estarão relegados à exclusão?**

Afinal, não existem critérios absolutos, ou mesmo consensuais, em qualquer área do conhecimento, quanto ao que significa ser competente, ou que explicitem as habilidades, conhecimentos e atitudes efetivamente necessárias, ou mesmo quanto aos problemas para os quais temos de propor soluções. Caso cada leitor e cada leitora procurar responder a essas questões, especificamente para a formação em química, concluirá facilmente como são

múltiplas as respostas, atendendo a interesses sociais diversos, nas mais diversas regiões do país e nas mais diversas classes e grupos sociais. Por outro lado, o que será feito daqueles que, segundo os padrões oficiais de competência, forem avaliados como incompetentes? Estarão relegados à exclusão?

Nos artigos terceiro e quarto, a proposta de resolução estabelece os princípios de organização da parte diversificada do ensino médio corresponderá a 25% da carga horária mínima de 2 400 horas e poderá desenvolver o aprofundamento de *um ou mais* conteúdos das áreas da base comum nacional e/ou

quem interessa a definição de competências? A quem compete definir as competências? Para que e para quem servem os perfis de competência?

**Segundo o MEC, a articulação entre as duas modalidades de ensino – ensino médio e ensino técnico – será assegurada pela base comum nacional de conhecimentos e habilidades, que terá como eixo o enfoque na educação para uma sociedade tecnológica**

conteúdo específicos de preparação para o trabalho. Esses conteúdos específicos para o trabalho poderão ser aproveitados em eventual habilitação profissional, como prevê o artigo quinto do Decreto 2 208/97. Os conteúdos da parte diversificada poderão ser desenvolvidos no próprio estabelecimento de ensino ou em cooperação com instituições especializadas, o que também nos remete ao Decreto 2 208/97, que prevê a possibilidade do aluno do ensino médio de uma escola propedêutica cursar a parte diversificada, base de uma habilitação específica, em uma escola técnica.

Segundo o MEC, a articulação entre as duas modalidades de ensino — ensino médio e ensino técnico — será assegurada pela base comum

nacional de conhecimentos e habilidades, que terá como eixo o enfoque na educação para uma sociedade tecnológica (Brasil, p. 2). Mas, ao contrário, podemos constatar que essa articulação, quando

houver, será realizada através da parte diversificada.

No entanto, no texto da proposta de resolução há uma clara indefinição do que vem a ser essa parte diversificada. A exposição de motivos da resolução tampouco a define melhor: seria a carga horária do currículo destinada a atender às demandas regionais, à formação para o trabalho, às prioridades da unidade escolar e à inserção do educando na construção do currículo e/ou aprofundamento em uma disciplina ou área. Essa indefinição estende-se à organização curricular: a parte diversificada pode ser realizada sob a forma de disciplinas, módulos ou projetos.

Tal nível de indefinição — frequentemente traduzido como maior flexibilização — pode levar a que nada se altere na prática pedagógica concreta das escolas. Afinal, se

as escolas de nível médio permanecerem com as grades curriculares atuais, não estarão descumprindo essencialmente as exigências legais. Trata-se de uma possibilidade negativa, porque efetivamente existem problemas no ensino médio que estão a exigir reformulações efetivas. Mas é negativa sobretudo porque contribuirá, certamente, para a consolidação da idéia de que as políticas públicas fornecem os meios e as possibilidades: se as mudanças não acontecem, isso é responsabilidade de professores e professoras mal-preparados.

**Em vez de serem estabelecidos princípios gerais de seleção e organização curriculares, (...) constrói-se uma política de conhecimento oficial que pode, mais uma vez, responsabilizar professoras e professores pelos problemas educacionais**

## Conclusões

A melhoria da qualidade, segundo o MEC, será alcançada através da avaliação quanto ao cumprimento ou não das matrizes curriculares, competências e habilidades definidas como base comum nacional. Dessa forma, o Ministério objetiva produzir uma referência nacional e uniforme aos indivíduos com escolaridade de nível médio. Em outras palavras, desse modo políticas neoliberais organizam formas de fazer explicitamente com que a escola cumpra a função social de seleção, classificação e hierarquização de todos aqueles que irão competir no mercado de trabalho cada vez mais restrito e seletivo. Um exemplo de como esse processo se efetiva na prática é o fato de algumas empresas estarem exigindo o resultado do Exame Nacional de Cursos Superiores (o 'Provão' do Ensino Superior) aos recém-formados candidatos a em-

pregos. Futuramente, o mesmo poderá acontecer com os recém-formados de nível médio.

A questão central a ser colocada refere-se aos princípios curriculares em jogo. Constatamos que, em vez de serem estabelecidos princípios gerais de seleção e organização curriculares, capazes de servir como orientação para as escolas e os sistemas de ensino no sentido de um trabalho curricular de qualidade, voltado para a construção de relações não-excludentes, são estabelecidos padrões de competência com o objetivo de avaliar professores, alunos e sistemas de ensino. Assim, constrói-se uma política de conhecimento oficial que pode, mais uma vez, responsabilizar professoras e professores pelos problemas educacionais.

Ao contrário, podemos constatar que anos de descompromisso com a educação pública neste país é que são responsáveis pela atual situação de nossas escolas. Uma situação que,

para mudar, exige muito mais do que novas propostas de organização curricular.

Cabe, então, a todos nós, como coletivo de educadores e educadoras, nos posicionar sobre a questão, intelectual e politicamente. Para tanto, devemos questionar coletivamente as políticas implementadas e as que ainda estão em fase de deliberação, como a reforma do ensino médio. Questionamento esse que tanto deve ser feito no nível macro, pelo trabalho político para modificação das determinações legais e das

políticas públicas para a educação, como no nível micro, em nossas práticas pedagógicas cotidianas. Nessas práticas, cabe-nos ocupar todo espaço possível de contraposição a essa lógica dominante.

**Alice Ribeiro Casimiro Lopes**, licenciada em química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Exame Nacional de Ensino Médio*. Brasília, 14 de abril de 1997.

## Para saber mais

Ao contrário do que se pode pensar inicialmente, as atuais mudanças curriculares em pauta no Brasil não são um fenômeno educacional isolado. Em países como Espanha, Chile, Argentina, Inglaterra e Estados Unidos, propostas similares são implementadas, no contexto do processo de restauração política conservadora que acontece no mundo globalizado, fruto das políticas neoliberais. Se você tem interesse em conhecer mais profundamente as críticas feitas à idéia de um currículo nacional, recomendo a

leitura dos textos abaixo.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? MOREIRA, Antonio Flavio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-92.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento Oficial – a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Se você tem interesse em conhecer mais profundamente as críticas feitas às atuais propostas educacionais no Brasil, recomendo a leitura de:

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (orgs.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 94-107.

SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S. A. — quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.