

A PROPÓSITO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO¹

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO²

A doutrina de currículo da Lei 9394/96, exarada pelo Conselho Nacional de Educação, tal como aquela da Lei 5692/71, não tem como elemento fundador as disciplinas. O Parecer CFE 853/71 e a Resolução CFE 8/71, referiam-se a **matérias**, entendidas como matéria prima, por definição indeterminada, e propunham que, para fins didáticos, as **matérias** fossem escalonadas da maior para a menor amplitude do campo abrangido, sendo tratadas como **atividades** (experiências vividas pelo aluno), **áreas de estudo** (início da sistematização sob o critério de agregação de conteúdos afins) e **disciplinas** (conhecimentos mais sistemáticos). Já o Parecer CEB/CNE 15/98, que dá suporte à Resolução CNE 3/98 sobre as diretrizes curriculares para o ensino médio, propõe que a base nacional do currículo seja organizada por **áreas de conhecimento**, mas, apesar de extenso, não deixa claro o que precisamente deve ser entendido por elas, limitando-se a dar indicações genéricas acerca de seus conteúdos.

¹ Texto com pequenas alterações, relativo a pronunciamento realizado, em nome da ANPED, no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em Seminário consultivo sobre as diretrizes curriculares para o sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: CEE/SP, 21/06/1999.

² Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP.

Por sua vez, a definição pelas três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias, comporta, como qualquer outra divisão, uma certa dose de arbitrariedade, visto que outros agrupamentos com base na consideração de outras afinidades, seriam igualmente possíveis e legítimos. A articulação dos conteúdos em áreas não esgota as possibilidades de interação com outras disciplinas de outras áreas e, mesmo, de releitura das próprias áreas pelos professores e alunos. A Matemática, por exemplo, pode também ser considerada uma linguagem.

O espírito do Parecer permite supor que a opção pela ordenação do currículo por áreas visa, como no caso anterior, a evitar a excessiva fragmentação dos conteúdos escolares que tem ocorrido historicamente nos currículos estruturados por disciplinas, de modo a oferecer à escola maior flexibilidade no trato desses conteúdos e a apontar para uma interação maior entre disciplinas afins. Creio que uma tarefa, na orientação das escolas dos diferentes sistemas de ensino, seria a de aclarar essa nova concepção de trabalho.

Ainda do ponto de vista da conceituação ou da resignificação, merece ser elucidada a proposta do ensino voltado para as **competências**, termo sobre o qual pairam dúvidas generalizadas entre os professores. Seriam elas os equivalentes mais genéricos dos conceitos, procedimentos e atitudes, tão dissecados como expressões dos conteúdos curriculares nos parâmetros para o ensino fundamental? Trata-se de uma nova versão do ensino por objetivos, passíveis, como então, de serem traduzidos em termos de comportamento? O que se espera de fato do ensino por competências?

Já em relação aos princípios da **contextualização** e da **interdisciplinaridade**, observa-se a preocupação de aclará-los minimamente nos documentos legais, mas nota-se também o cuidado de não encerrá-los em uma definição estreita, procurando abrir possibilidades a uma contribuição criativa dos professores na construção de seus possíveis significados.

Registra-se ainda uma tentativa de explicitação do termo **tecnologia**, sempre incorporado à definição das diferentes áreas.

Uma vez que nos referimos à Lei 5692, é bom lembrar que a tentativa de estabelecer princípios mais abrangentes de ordenação do currículo não foi então bem sucedida. Ela esbarrou na própria concepção "disciplinar" das grades curriculares das escolas, na formação recebida pelos professores e provocou, por sua vez, um esvaziamento dos conteúdos de diversas disciplinas em decorrência da perda de referência às formas próprias de abordagem de certos campos específicos do conhecimento. Disso deram conta as mobilizações dos professores de História e de Geografia contra a proliferação de meras noções de senso comum alimentadas pelos Estudos Sociais.

Experiências mais recentes de ordenação do currículo sob outros princípios integradores, levadas a cabo por algumas administrações municipais, mostraram-se de um lado mais ciosas de não perderem os instrumentos próprios de trabalho forjados nas diversas disciplinas e, de outro, colocaram em evidência o caráter polissêmico da interdisciplinaridade, visto que a cada caso são empregados conceitos e princípios diversos para caracterizar o que foi trabalhado com os professores e alunos (Barretto, 1998).

O fato é que, de modo geral, com algum ou sem nenhum esforço explicativo, figuram na doutrina de currículo conceitos que denotam a intenção de redirecionar o crescimento do ensino médio em larga escala a partir de um norte estabelecido. Eles procuram, do ponto de vista substantivo, superar a tradição predominantemente academicista e propedêutica do currículo em favor de um ensino mais estreitamente ligado às demandas do mercado e à prática, dada a perspectiva de massificação desse nível de ensino. **Não há entretanto um modelo preciso que lhe sirva de referência.**

Como as formulações não são muito precisas, ou como, para além do discurso prolixo das normas legais, muitas das orientações não se reportam a elementos referenciados numa prática escolar vivenciada entre nós, ao lado das inúmeras dúvidas, perplexidades e questionamentos que as diretrizes poderão provocar entre os educadores e estudantes, abrem-se

também variadas possibilidades para que os atores dos sistemas educacionais se apropriem não apenas do projeto educacional da escola e o reconstruam, mas do próprio sentido da reforma ora proposta.

É certo que não bastam leis, normas e decretos para que as reformas do ensino de fato se efetivem. O modelo de jovens que elas acabam por formar vai aos poucos se amalgamando no embate entre a formulação das medidas políticas de amplo alcance, a cultura e o modo de funcionar da escola e, especialmente, o próprio comportamento dos estudantes.

Friso: é muito importante, a esse respeito, ter em conta também a dinâmica da população usuária da escola. O comportamento dos alunos, ditado por uma apreensão intuitiva do valor da formação a que aspiram no contexto das demandas sociais mais amplas, tem, historicamente, sido decisivo para corrigir o curso de medidas inspiradas em modelos que pouco têm a ver com a forma pela qual os atores sociais se colocam na sociedade, mormente em uma sociedade com as especificidades da nossa, que continua a excluir numerosos setores da população de uma série de benefícios³.

Não foi assim que ocorreu no início dos anos 60, quando a clientela preferiu o ensino médio de formação geral aos cursos de segundo ciclo profissionalizantes, instituídos pela Lei 4024, a despeito de os intelectuais na ocasião atribuírem à escolha um ranso elitista e conservador? Não foi também a insistência dos egressos do ensino de segundo grau em galgar o ensino superior, um fator importante na revogação do caráter compulsório da profissionalização na vigência da Lei 5692? Assim sendo, pergunta-se se a nova clientela que tiver acesso ao ensino médio se contentará com as alterações propostas ou com a possibilidade de diluição do conhecimento envolucrada no discurso atual.

Se o próprio sentido político da reforma do ensino médio deve ser pensado como um sentido dinâmico, em construção, o mesmo vale dizer para as conotações pedagógicas de que ele vem revestido.

³ Ver a propósito o texto de Letellier G, 1999.

A exemplo do que foi recomendado em Seminário da rede estadual de ensino realizado juntamente com a Universidade de São Paulo⁴, ressalte-se que a implementação do novo paradigma requer uma flexibilidade pedagógico-administrativa que deve ser criada e regulada de dentro para fora da escola. Um trabalho interdisciplinar e contextualizado exige um planejamento flexível; tempo adequado para o envolvimento dos professores com a proposta educacional – uma vez que só há interdisciplinaridade quando há interação entre os sujeitos envolvidos –; relativa autonomia da escola para introduzir alterações no funcionamento da sua dinâmica e na própria grade curricular, bem como na busca de alternativas para fazer com que o aluno aprenda. Hoje o que se constata é que, para o desenvolvimento de um projeto pedagógico interessante, muitas escolas públicas têm que burlar a excessiva normatização de suas atividades, pautada, por sua vez, numa outra concepção de escola e de ensino, em que dirigentes, professores e mesmo os alunos, são meros executores de decisões tomadas em instâncias superiores.

Há mais. Ainda que a construção de um novo modelo de ensino não possa prescindir do envolvimento dos professores com o projeto de mudança e da sua participação – crítica, aquiescente, propositiva, ou de que maneira for –, não nos é permitido adotar uma perspectiva espontaneísta, que apele para a iniciativa dos docentes e menospreze a importância das condições de infra-estrutura reclamadas para que a escola funcione de outra maneira.

Nossa tradição em matéria de currículo mostra que, ao longo de muitas décadas, aos esforços despendidos pelas secretarias de ensino para renovar e atualizar suas orientações às escolas, não correspondeu o devido trabalho de implementação das propostas curriculares. Nesse sentido é fundamental que as políticas públicas se detenham nas medidas que contemplem as necessidades de formação continuada de docentes, especialmente reiteradas nesse caso; promovam a alocação adequada de recursos para atender o aumento considerável da demanda pelo

⁴ Seminário sobre Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. São Paulo, FE/USP, maio, 1999.

ensino médio; atendam as exigências de tempo e espaço para o trabalho em equipe na escola; proporcionem a produção e distribuição de textos e demais materiais didáticos atualizados e de qualidade.

Cumpre-nos ainda falar um pouco mais sobre a formação de docentes. Em São Paulo o número de professores não licenciados no ensino médio em certas disciplinas atingiu tão grandes proporções que chega a criar situações constrangedoras. Além disso, a grande maioria dos licenciados recebe formação inicial muito aquém dos padrões de qualidade desejados. De sua parte, além das diretrizes nacionais, o governo federal já lançou os parâmetros curriculares para o ensino médio, cujos conteúdos são elaborados, via de regra, a partir de novos paradigmas teóricos.

Ora, vale lembrar, só como exemplo, que a formação recebida em Português por boa parte dos atuais professores das nossas escolas, freqüentemente ocupou-se mais da transmissão descontextualizada da norma culta do que da fruição da leitura e do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, tendo sido escassas as oportunidades que tiveram os docentes de dominar a contento as abordagens contemporâneas da língua e da literatura. Observações de teor semelhante poderiam ser feitas sobre a formação em História e em Matemática e assim por diante. As orientações didáticas nessas disciplinas por sua vez terminam por levar os professores a reproduzirem certos jargões superficiais, insuficientes para agregarem nova qualidade ao ensino. E aqui não é demais repetir um truísmo: para ensinar Português é preciso saber português!

Assim sendo, quer me parecer que as diretrizes sobre contextualização, interdisciplinaridade, busca dos desdobramentos tecnológicos de cada campo do conhecimento e outras que tais, só poderão frutificar se o sistema escolar mostrar especial zelo no sentido de assegurar melhor formação dos professores, a começar pelas áreas substantivas a que eles terão de se dedicar.

Em vista dessas considerações, julga-se que a atuação do Conselho Estadual de Educação deve ser antes indicativa, sugerindo caminhos e apontando alternativas, do que normativa. Em se tratando das escolas, seria mais importante desvencilhá-las das medidas que cerceiam a busca de um novo modelo compartilhado de ensino, do que sobrecarregá-las com novas prescrições que lhes tirariam a já escassa margem de liberdade de que dispõem para o exercício da sua propalada autonomia. Em se tratando da secretaria da educação, seria importante reiterar a necessidade da adoção de medidas de infra-estrutura capazes de oferecer o novo suporte de que necessita a rede escolar. Em se tratando da formação docente, seria mais do que necessário apoiar e acompanhar o envolvimento do ensino superior de boa qualidade e das associações docentes, na tarefa de redefinição dos modelos de formação inicial e continuada com vistas a obter maior impacto na prática de sala de aula.

Referências bibliográficas

- BARRETTO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S. de S. (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- LETELIER, G, M. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: n.107, p.133-48, julho,1999.

