

Inovações curriculares, práticas pedagógicas e o “perfil” docente do ensino médio

Elaine Cristina Scarlatto¹
João Augusto Gentilini²

Resumo

Este texto recupera, em linhas gerais, a trajetória do Ensino Médio no Brasil, os modelos de ensino em diversas épocas, as reformas nesse nível de ensino, as mudanças em sua estrutura curricular e as consequências para a formação e atuação de professores. Apresenta diversos “perfis” docentes face a essas mudanças e focaliza, em particular, as inovações curriculares ocorridas a partir dos anos de 1990, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Discute as dificuldades enfrentadas pelos docentes para a adoção de práticas pedagógicas adequadas às referidas inovações e alcançar as competências e habilidades desejadas para os estudantes do Ensino Médio. Ao final, utiliza conceitos originados da perspectiva habermasiana para identificar o perfil docente esperado face às mudanças nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

Palavras-chave: Reformas Educacionais. Ensino Médio. Inovações Curriculares. Práticas Pedagógicas. Perfil docente

1 Introdução

O Ensino Médio no Brasil, durante décadas, apresentou características peculiares em relação à maioria dos países ocidentais desenvolvidos. Inicialmente, teve como objetivo preparar os jovens para o ensino superior por meio de uma formação geral que lhes desse condições para cursar uma carreira entre as “profissões liberais”. O caráter do referido nível de ensino, portanto, de maneira geral, era propedêutico e elitista, uma vez que os jovens que o procuravam provinham predominantemente das classes médias e altas. Entretanto, há mais de uma década, esse caráter é questionado e se discute qual deveria ser o caráter do Ensino Médio, em função das profundas mudanças ocorridas, entre elas, o fato do Brasil ter se tornado um país onde o setor urbano-industrial predomina sobre o rural, colocando outras exigências para seu sistema educacional. Atualmente, a discussão extrapolou os limites governamentais, acadêmicos e das entidades do setor educacional; envolvendo fundações

¹ Doutora em Educação Escolar. Professora formadora do curso PRADIME UFSCar (modalidade EaD). E-mail: elaine_unesp@hotmail.com

² Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. E-mail: jagentilini@bol.com.br

educacionais do setor privado, empresários e mídia, o que demonstra que é um tema sensível para a sociedade em geral.

Mudanças neste nível de ensino foram tentadas, no sentido de torná-lo uma etapa determinante de formação para o trabalho, possibilitando que os jovens tivessem uma oportunidade de profissionalização e de inserção antecipada no sistema produtivo na condição de mão de obra qualificada. Pretendia-se, também, torná-lo acessível aos jovens das classes trabalhadoras que, historicamente, concluía – e às vezes, nem isto – apenas os oito anos do Ensino Fundamental e uma escola ou um ginásio profissional, não raro, tendo que abandonar os estudos para trabalhar.

Essas mudanças pretenderam alterar o perfil formativo desejado para os alunos e desde então, ocorreram discussões, não raro marcadas por radicalismos, de que se pretendia uma formação profissional precipitada para atender às necessidades (mutáveis) de um mercado de trabalho e se colocava em plano secundário ou se frustrava as expectativas de sólida formação geral dos jovens, inclusive, suas expectativas de acesso à universidade.

As leis, portarias e resoluções educacionais recentes, sobretudo a partir dos anos 2000, seguindo uma orientação geral definida na LDB de 1996, refletiram de certa forma essas discussões e apontaram para uma mudança significativa no caráter do Ensino Médio, ao considerá-lo como etapa conclusiva da Educação Básica, com a predominância de continuidade de formação geral para os jovens e integração com a formação profissional. Mas tais mudanças significaram também a necessidade de se reformular o currículo tradicional do Ensino Médio. E, o mais importante, buscar novas bases de formação dos professores para este nível de ensino que, na opinião de estudiosos, é fator decisivo para garantir a implementação do novo currículo e obter, finalmente, a qualidade de ensino desejada há décadas nessa importante etapa da formação dos jovens.

Este texto pretende, assim, apresentar de forma geral, as metamorfoses ocorridas no caráter do Ensino Médio, sobretudo a partir dos anos de 1970 até a época atual, a mudança no perfil dos professores e, finalmente, as inovações curriculares que apontam para novas práticas pedagógicas dos docentes deste nível de ensino.

2 A trajetória do EM

Historicamente o Ensino Médio brasileiro, em relação ao mesmo nível de ensino nos

países industrializados e desenvolvidos, ficou a meio termo entre o ensino técnico-profissional e um ensino de humanidades. Mesmo neste caso, era um ensino “literário, beletrista, verbalista e intelectualista”. Havia no Brasil uma contraposição entre *humanismo* e *profissionalismo* e não agradava às elites e principalmente, as classes médias, uma educação profissional no Ensino Médio, impedindo assim que ele se transformasse em uma educação “popular”, voltada para a preparação para o trabalho. O Estado interveio neste nível de ensino relativamente tarde, devido a esta barreira social, deixando às instituições particulares, a maior parte da responsabilidade para formar a “aristocracia intelectual” que, em tese, com o ensino superior, constituiria a elite dirigente do país. Mesmo as escolas particulares que tinham uma preocupação em propiciar formação científica aos alunos neste nível de ensino, faziam-no de forma superficial (LIMA, 1969, p.56-71).

A organização do Ensino Médio no Brasil dividia este nível de ensino em um curso “Clássico” e um curso “Científico” (este também chamado de “colegial”), o primeiro voltado para as disciplinas da área de humanidades e o segundo, para as disciplinas “científicas”. Para as alunas, o ensino secundário (em grande parte a cargo de instituições religiosas), em geral, propiciava uma formava voltada para o lar, isto é, para serem boas esposas, boas mães, com prendas domésticas e artísticas (pintura, canto orfeônico, etc.) e aprendizado de “boas maneiras”. Ou as preparava para serem professoras primárias no curso médio denominado “Normal”, curso muito procurado pelas famílias de classe média (LIMA, 1969, p.54).

A criação dos cursos técnicos de nível médio, também muito raros nos anos imediatamente posteriores à LDB de 1961 (Lei 4024), deu-se de forma muito lenta, apesar de representarem a oportunidade para que as classes populares tivessem acesso a este nível de ensino, satisfazendo à sua demanda de profissionalização sem necessidade de cursar o ensino superior. Apesar disto, o surgimento desses cursos (com raríssimas situações em que funcionavam no período noturno, destinados a estudantes que já trabalhavam) não significou a sua popularização de imediato, pois eram cursos caros, em sua maior parte, oferecidos pela iniciativa privada. E esses cursos técnicos continuavam a manter um caráter propedêutico, com a manutenção de disciplinas de formação geral exigidas pelos vestibulares. Restava a essas classes os “ginásios industriais” e os “ginásios agrícolas”, de natureza bastante prática, distante de uma verdadeira mentalidade tecnológica que contribuísse efetivamente para o desenvolvimento do país (LIMA, 1976).

Na década de 1970, o regime militar coloca em prática o que se pensava ser uma

verdadeira revolução na educação brasileira, com a Lei 5.692/1971 que reformula o ensino até então organizado em infantil, primário, ginásial e médio. Para os historiadores da educação, esta lei, juntamente com a Lei 5540/1968 que reformula o ensino superior, teve o objetivo de adequar a educação brasileira ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, iniciado com o golpe militar de 1964. Na educação, os reflexos foram o autoritarismo, a repressão ao movimento dos professores e ao movimento estudantil e a imposição de reformas educacionais que levaram à maior burocratização e tecnificação do ensino (GHIRALDELLI JR.; 1994, RIBEIRO, 1987).

O Ensino Médio, na opinião das autoridades educacionais da época, era considerado muito teórico, com fins literários e humanísticos, preocupado em preparar os jovens para o ensino superior e concedendo pouca atenção à profissionalização, no momento em que o setor produtivo estava em grande crescimento, exigindo cada vez mais mão de obra qualificada e a economia brasileira atravessava o famoso “milagre econômico”. Tais críticas já constavam inclusive dos diagnósticos e relatórios sobre o ensino superior brasileiro que acabaram resultando na Reforma Universitária de 1968.

A reforma de 1971 acaba com a tradicional divisão do ensino em primário, ginásial e secundário (chamado de propedêutico, devido à sua preocupação primordial em preparar os alunos para o ensino superior) e instaura o Ensino de 1º. e 2º graus. No Ensino de Primeiro Grau, além da alfabetização e do aprendizado dos conteúdos básicos das disciplinas gerais, os alunos já passariam por uma espécie de “sondagem vocacional” e o Ensino de Segundo Grau, chamado de profissionalizante ou de formação especial, consistiria de um aprofundamento de certos campos de estudos, preparando-os para enfrentar os vestibulares, mas, prioritariamente, proporcionando-lhes a curto prazo, habilitação técnica ou profissional que, em princípio, facilitaria seu acesso imediato ao mercado de trabalho.

Organizou-se, assim, o currículo do Ensino de Primeiro Grau em “áreas” de tal forma que se poderia empregar, bastando ter um determinado tipo de licenciatura legalmente reconhecido, um só docente para assumir duas ou mais disciplinas das referidas áreas. As mudanças, além de dar conta da massificação do ensino público, representavam uma diminuição significativa de custos, pois permitiam o pagamento de um salário irrisório aos professores que, desta forma, assumiam aulas em várias escolas, com pouco tempo para o seu aprimoramento profissional. O tempo gasto pelo professor na preparação de aulas, correções de provas, planejamento de seu curso, etc., não era considerado como trabalho a ser

remunerado.

O Ensino de 2º. Grau tornou-se integralmente profissionalizante e de forma obrigatória. O Conselho Federal de Educação, na época, através do Parecer 45/1972, relacionou as habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas escolas, tendo em vista a organização de seus cursos profissionalizantes colocados à disposição dos jovens prestes a ingressarem no mercado de trabalho. Entretanto, a Lei 5692/1971 encontrou o sistema público e o sistema privado de ensino despreparados, já que não foram previstos recursos humanos, didáticos, técnicos e materiais em geral para que os cursos pudessem, de fato, funcionar. Nesse sentido, um dos problemas mais graves era a falta de professores qualificados para assumir as disciplinas tecnológicas previstas na organização curricular. Consequentemente, poucas escolas puderam se adequar à reforma. Muitas o fizeram de maneira bastante precária, escolhendo os cursos profissionalizantes que não exigiam professores especializados, tampouco laboratórios e material didático-pedagógico adequados para cursos profissionalizantes de qualidade.

3 Modelo de ensino e o “perfil docente”

Metodologicamente, o legado do modelo de ensino da década de 1960 constituía a transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas, utilizando o giz e o quadro-negro como principais recursos didáticos dos professores, num currículo organizado de acordo com a divisão no campo das ciências em geral – as chamadas “disciplinas”. Chamava-se isto de “ensino frontal” onde o professor falava e os alunos ouviam e o respeito aos mestres era garantido, não apenas pela sua simpatia e capacidade de comunicação, mas também por rígidas normas disciplinares que partiam do pressuposto de que, ao entrarem na escola, todos os alunos eram “iguais” e deveriam ter o mesmo comportamento. Em caso de insegurança, os professores se valiam dos livros didáticos, que traziam os conteúdos curriculares, modelos de “exercícios” e de questões para a elaboração de “provas” ou “sabatinas”.

As inovações em termos de práticas pedagógicas dependiam exclusivamente da iniciativa e da criatividade dos professores, como a utilização de projetores de slides, filmes educativos, documentários ou estudos em grupo. Os projetos pedagógicos não eram obrigatórios, embora os regimentos escolares o fossem. A interação entre os professores, a direção e as comunidades escolares fazia-se ocasionalmente, em reuniões de entrega de

boletins, formaturas, festas, entre outras datas comemorativas. A intervenção das comunidades escolares na administração ou na orientação didático-pedagógica da escola era quase nula, embora houvesse um nível de confiança das famílias nas escolas de seus filhos muito maior do que atualmente, com raros questionamentos sobre a qualidade do ensino ministrado. Sendo assim, qual era o perfil de docente, particularmente do Ensino de Segundo Grau, considerado “ideal” dentro deste modelo de ensino?

Em geral, o docente para esse nível de ensino, responsável pelas disciplinas de formação geral, era um profissional dotado de um relativo domínio dos conteúdos de sua disciplina, boa cultura geral e “vacionado” para o ensino. Para este tipo de docente, a formação proporcionada pelos cursos de licenciatura era suficiente, a maioria com excelente nível de ensino, voltada para qualificar (e bem) o professor dentro de uma área específica do conhecimento científico e não havia preocupação com formação contínua ou continuada, no sentido que estas expressões são usadas hoje. Na falta desta qualificação, quase sempre, as escolas valiam-se de profissionais como engenheiros, médicos, advogados, psicólogos, administradores, exigindo-se deles, poucos conhecimentos no que se referia a teorias de aprendizagem ou métodos consagrados na época que constituíam a “parte pedagógica” da formação de quem pretendia dedicar-se ao magistério.

Ora, este docente não correspondia às pretensões da lei 5692. Tanto no Primeiro quanto no Segundo Grau, sobretudo para a parte de formação especial, necessitava-se de um docente, digamos “prático”, dominando um conteúdo mínimo, sem aprofundamento, mas capaz de transmiti-lo utilizando “técnicas e estratégias” que facilitassem assimilação dos mesmos por parte dos alunos. O espaço para a criatividade e a inovação no ensino era praticamente inexistente, uma vez que o tempo reservado à transmissão dos conteúdos disciplinares – as chamadas “horas-aula” – não poderia ser desperdiçado, para não comprometer, ao final de um ano letivo, o programa de ensino estabelecido pelos órgãos centrais de ensino.

A estratégia adotada pelas políticas oficiais de requalificação dos professores, pós-formação inicial, caracterizavam-se por ações de “reciclagem”, “treinamento” e “cursos de atualização”. Em geral, eram cursos padronizados, massivos, desenhados sem consulta aos principais interessados, concentrados em conteúdos disciplinares fragmentados e no aprendizado de práticas “modernas” e “eficientes” de ensino, carentes de uma visão coletiva, integrada e interdisciplinar de trabalho pedagógico. Constatava-se, ainda que, ao voltarem à

escola, os docentes não encontravam condições para aplicar os conhecimentos adquiridos, mantendo as suas práticas tradicionais consideradas mais “seguras”.

Assim sendo, a prática cotidiana dos professores era realizada a partir de seus esforços pessoais, de forma quase autodidática ou trocando ideias e experiências com seus pares nas escolas, formas rápidas e seguras de obter êxito em suas tarefas educativas. Os docentes que assumiam as disciplinas técnicas no ensino profissional tinham as suas práticas profissionais como referência, muitos atuando nas empresas como técnicos especializados. Nesses cursos, observava-se a secundarização dos aspectos formativos e humanísticos da escola e a ênfase em saberes mais técnicos e práticos, porém com poucas mudanças em termos de inovações metodológicas e curriculares no ensino.

O modelo de ensino da Lei 5692 começou a entrar em colapso no início da década de 1980, pois dez anos após a sua implantação, as escolas, lotadas de alunos e de professores, estes mal ou precariamente qualificados, estressados e “saltando” de uma escola ou outra para lecionar, desistiam em seus esforços para se adequarem às exigências do ensino profissionalizante. A desvalorização social dos docentes chegou a um ponto máximo: eclodiram, no final da década, greves que chegavam a durar 30 ou mais dias, interrompendo as aulas e agravando mais ainda a situação do ensino, mormente nas escolas públicas, mas, salientamos, com apoio da sociedade que, mal ou bem, percebia a relação entre valorização e formação dos professores e qualidade do ensino.

Diante das incertezas quanto aos rumos da educação brasileira o comportamento dos docentes foi o de manter as práticas pedagógicas tradicionais, em grande parte, fundadas no modelo anterior à Reforma de 1971 ou promover, timidamente, experiências didático-pedagógicas, assumindo inteira responsabilidade por elas, o que se verificava principalmente nas escolas particulares, relativamente protegidas do controle burocrático do Estado.

4 Crise e transição nos anos de 1980

Na década de 1980, os professores viram-se colocados no centro do movimento de redemocratização e a questão de seu papel social, na educação e na política, estava na base das políticas educacionais. Com relação à sua formação, a reflexão sobre a prática para a construção de novas práticas – a denominada “práxis pedagógica” – inspirava as propostas formativas nos cursos de formação de professores, da graduação à pós-graduação. e ainda

possibilitavam, pela convivência coletiva, a formação da consciência profissional e o compromisso com uma educação pública de qualidade.

Mudanças na nomenclatura dos níveis e séries escolares, já nos anos de 1980, apareciam como inovações importantes para se enfrentar as dificuldades deixadas pela Lei 5692, como por exemplo, a transformação do Ensino de Primeiro Grau em Ensino Fundamental de 8 anos dividido em dois ciclos: as quatro primeiras e as quatro últimas séries e o Ensino Médio cuja estrutura pouco mudou, continuando com seu papel principal de preparar os alunos para o acesso à universidade, obrigando-os, muitas vezes, a procurarem os “cursinhos” preparatórios aos vestibulares.

Algumas reformas tentaram compatibilizar os objetivos da educação e do ensino escolar, às mudanças político-educacionais em curso, como por exemplo, flexibilizando os conteúdos curriculares, estimulando a criatividade dos professores no sentido de buscarem formas inovadoras no ensino, enfrentando a rigidez burocrática da organização do ensino em séries e reorganizando-o em ciclos escolares e possibilitando maior autonomia administrativa e pedagógica às escolas. Estas mudanças, unidas a uma visão da educação que a articulava com as demandas democráticas e com as exigências de formação para o trabalho foram exaustivamente debatidas até o final dos anos de 1980 e algumas, incorporadas na política e na legislação do ensino na década seguinte, através da nova LDB.

A partir deste cenário, ocorrem mais duas décadas de reformas e inovações, sem que fosse enfrentada efetivamente a questão do professor e a sua formação. No início da década de 1990, verifica-se o esgotamento de um modelo de formação herdado das reformas educacionais dos anos de 1970 e da não construção de um modelo adequado aos novos tempos e que fosse possível implantar em todas as escolas de todas as regiões do país e não apenas nas regiões ricas e desenvolvidas. Malgrado as várias tentativas de reformas nos cursos de formação de professores, sobretudo nas universidades públicas, o perfil de docente formado permanecia distante dos desafios e exigências das mudanças ocorridas na sociedade e na economia, bem como com as suas consequências na definição clara do que se desejava que eles fizessem nas escolas. Pode-se considerar que os professores brasileiros sofriam, tal como os professores diante das reformas educacionais na Europa, de uma profunda *crise de identidade* (NÓVOA, 1993).

A LDB de 1996, embora não tenha sido a “LDB dos sonhos”, manteve algumas conquistas das reformas anteriores em termos de gestão democrática e deixando em aberto,

para posteriores políticas públicas, as formas pelas quais os professores poderiam buscar sua melhor qualificação de forma autônoma. O estabelecimento, no Ensino Médio, de parâmetros curriculares centrados em áreas de conhecimento e a preocupação em desenvolver habilidades e competências nos alunos, compatíveis com uma sociedade chamada de “sociedade da informação e do conhecimento”, apontavam, entretanto, para a urgência na definição daquelas políticas. A formação docente nas instituições formadoras acompanhou muito superficialmente estas mudanças e a atuação docente, na sala de aula, ainda manteve, na grande maioria das escolas, as características do ensino tradicional ou da década de 1960 (Ensino Médio) e 1970 (Ensino Fundamental), não se conseguindo remover completamente os mecanismos de controle burocrático e o tecnicismo na formação e na atuação docente.

Reconhece-se atualmente, portanto, que é um risco para a qualidade do ensino, pensar em suprir as necessidades das escolas através de uma formação docente inicial aligeirada, cujas lacunas são preenchidas por cursos de capacitação que pouco melhoram a condição salarial dos professores e não provocam mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas. E, mesmo o reconhecimento de que a formação docente tem múltiplas dimensões que, salvo honrosas exceções em algumas universidades públicas e privadas de excelência, ainda são ignoradas nas políticas de formação ou lembradas apenas em teses acadêmicas, os cursos de licenciatura começam a incluir em seus currículos, atividades que possibilitem uma relação maior, constante e monitorada, entre os professores recém-formados e a realidade cotidiana da escola. Por exigência da nova LDB, foram promulgadas, após exaustivas discussões, em 2002, as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura. E, no Plano Nacional de Educação (2001-2010) prometeu-se investimento pesado na formação docente, promessa reiterada no PNE 2010-2020.

Entretanto, como demonstrou a pesquisadora Bernadete Gatti, em importante trabalho sobre a formação docente no Brasil e os problemas que ainda hoje enfrenta, embora as referidas Diretrizes tenham apontado para uma formação mais integrada (formação disciplinar específica/formação para a docência) adentramos o século XXI ancorados em práticas e modelos de formação consagrados no século XX para as licenciaturas. Ou seja, fragmentação entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, sem uma base formativa comum, a separação entre os professores “polivalentes” atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental e os professores “especialistas” nas demais séries e níveis, com a conseqüente diferenciação entre

“menor” e “maior” situação social e historicamente instaurada nas primeiras legislações do século XIX e vigente até nossos dias, uma representação social que, associada aos interesses instituídos, fomenta uma conjuntura na qual esbarra qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores (GATTI, 2010, p.1358-1359).

Os depoimentos de professores que iniciam suas carreiras, as indicações obtidas nos relatórios de estágios supervisionados obrigatórios nas licenciaturas e as inúmeras pesquisas educacionais, mostram que os conhecimentos teóricos por eles obtidos, embora favoreçam a contextualização da educação escolar e não escolar, não são suficientes para uma atuação eficaz e para o enfrentamento dos principais problemas de ensino trazidos pela realidade da educação e pelo cotidiano da escola. Alguns estados e municípios criaram incentivos monetários para professores que tivessem melhor desempenho, diminuindo a reprovação ou a evasão e preparando os alunos para os exames oficiais. Ou celebraram convênios com sistemas privados de ensino que oferecem material e métodos padronizados e considerados “eficientes” de aprendizagem, contudo a um custo que sacrifica os orçamentos públicos e, sobretudo, os recursos para educação. Soma-se a esta situação a desvalorização dos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado, uma contradição com o fato de que eles são os maiores responsáveis pela formação inicial de professores. E são os cursos de licenciaturas que acolhem aqueles que pretendem se dedicar ao magistério e que suprirão a grave carência de docentes de Educação Básica (Fundamental e Médio) na maior parte das regiões do Brasil.

Mal ou bem, a questão da formação docente no Ensino Fundamental tem sido enfrentada em nível estadual e municipal com as parcerias firmadas entre Estados, Prefeituras Municipais e Universidades, eventualmente, com incentivo e apoio do governo federal para qualificar melhor os profissionais do ensino, atendendo às demandas e carências que ainda são gigantescas. Políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores dentro de práticas educacionais inovadoras, acompanhadas de incentivos monetários para atrair os jovens ao magistério ou que impeçam o abandono prematuro da profissão, são adotadas nos sistemas educacionais das três instâncias federais, mas cujos resultados para a qualidade do ensino, obviamente, só podem ser verificados a médio e longo prazo. No Ensino Médio, onde a situação é mais preocupante, essas políticas começam a ser implementadas mediante a colaboração das três instâncias federativas: União, Estados e Municípios.

As recentes mudanças na estrutura curricular e nos objetivos formativos do Ensino

Médio exigem um perfil docente radicalmente diferente do que, em média, se constata nas escolas médias brasileiras, onde ainda subsistem práticas pedagógicas centradas na figura do professor e na passividade dos alunos. A compreensão deste dilema, exige que passemos os olhos nas bases curriculares do Ensino Médio e, posteriormente, qual o perfil formativo dos alunos e o perfil de docente que se espera para que as diretrizes sejam implementadas com êxito, ou seja, voltadas para um avanço significativo de qualidade nesse nível de ensino.

5 O perfil formativo dos alunos do Ensino Médio

O Ensino Médio que na Lei 4024/1961 (LDB) havia sido considerado o momento ideal de “pleno desenvolvimento da pessoa, qualificação para o trabalho e preparação para a cidadania” tornou-se em 1982 (Lei 7.044) de “preparação para o trabalho” (leia-se “mercado de trabalho”), empobrecendo o significado de “qualificação” e de “trabalho” que fora preocupação dos educadores liberais na década anterior à promulgação da LDB/1961. Naquele momento, a perspectiva de preparação para o trabalho refletiu uma visão da formação de “recursos humanos”, com base na Teoria do Capital Humano na qual a educação era meio para proporcionar mais produtividade no trabalho. Tal expectativa sofreu frustração, pois o mercado de trabalho não absorveu, como se esperava, a mão de obra qualificada nos cursos e os setores produtivos mais avançados, passaram a utilizar tecnologias e máquinas das quais as habilitações técnicas de nível médio estavam muito distantes, o que dificultava como era a expectativa do governo na época em alcançar uma situação de pleno emprego para milhares de jovens formados nos cursos técnicos (GHIRALDELLI JR., 1994; ROSSI, 1978).

A profissionalização compulsória mostrou-se, portanto, desde o início, impraticável, não só pela incongruência entre o modelo econômico adotado no Brasil e o sistema educacional – falhando pois em seu principal objetivo que era retardar o acesso dos jovens ao ensino superior, contendo a pressão sobre as vagas na universidade, dentro da ideia de que o ensino superior deveria servir, basicamente, às futuras elites dirigentes (CUNHA, 1975). A mesma percepção podia-se verificar em outros pesquisadores que analisaram a referida lei e a questão da escassez de mão de obra qualificada na época que deveria ser resolvida – e não foi – com a profissionalização compulsória (CASTRO, 1972; PARO, 1979).

Com o fim do regime militar, em 1985, e o início das discussões sobre os novos rumos da política educacional no Brasil – debates que ocorreram nos Fóruns e Conferências

Nacionais de Educação no contexto da luta pela democracia – a questão da natureza do EM ainda permanecia não resolvida, ou seja, deveria ser voltado para a qualificação para o trabalho? Deveria permanecer como curso de formação geral? E, neste caso, o que seria esta formação geral? Preparação para a vida, para o ensino superior ou uma oportunidade para uma formação científica, social, ética e política?

Esta discussão tomou rumos diferentes de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos pelos governos em diversos contextos e suas políticas de organização curricular daquele nível de ensino e foi tema de grandes debates e grandes controvérsias na pesquisa educacional, refletindo as posições político-pedagógicas e ideológicas dos pesquisadores, principalmente na década de 1980.

Entre os temas que se colocaram nos cursos de pós-graduação naquele momento, muito se discutiu sobre a proposta de formação para o trabalho na perspectiva da politecnicidade, proposta que tem suas raízes no debate que confrontou, no século XIX, os defensores da escola unitária liberal e da escola unitária socialista, debate que adentrou o século XX, influenciado pela Revolução Soviética na Rússia, quando os pedagogos soviéticos discutiram qual tipo de educação poderia preparar a classe trabalhadora para as mudanças técnicas que ocorriam e, concomitantemente, contribuísse para a construção do socialismo.

Com o risco de simplificações, diríamos que a educação para o trabalho, na perspectiva da politecnicidade, seria aquela voltada para a ciência, a cultura e o trabalho, superando a divisão entre o trabalho intelectual e trabalho manual, fornecendo um aprendizado técnico-profissional que, simultaneamente, possibilitasse o desenvolvimento integral dos jovens estudantes, portanto, de todas as suas capacidades: intelectuais, técnicas, sociais e políticas.

Não seria uma escola totalmente voltada para um puro verbalismo e dogmatismo, nem para um “profissionalismo tacanho”, mas voltada para um “novo profissionalismo”, onde a ciência seria compreendida em seus princípios gerais e em suas aplicações produtivas. Seria uma escola, como esclareceu Manacorda (1990) a partir das ideias de Antônio Gramsci, onde ocorreria “a praticização da atividade teórica” e a “intelectualização da atividade prática”. O Ensino Médio parecia a etapa mais adequada para concretizar essa proposta, em função de receber os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, no momento em que estão diante do dilema da profissão que pretendem seguir e já estão suficientemente amadurecidos para assimilar conhecimentos sobre a realidade social, política e econômica. Seria, assim, o momento ideal para proporcionar-lhes a oportunidade do desenvolvimento da autodisciplina e de autonomia

intelectual, do aprendizado do método científico e de atividades práticas embebidas de caráter científico e de atividades científicas voltadas para a sua aplicação produtiva, sem que lhes fosse exigida uma forçosa e precipitada especialização profissional (MANACORDA, 1990).

As ideias sobre a escola unitária, de formação geral e politécnica, como a mais adequada para os jovens, tiveram uma influência marcante nas proposições feitas nas conferências e fóruns de educação que antecederam o projeto da nova LDB acerca do que deveria ser o Ensino Médio, para deixar de vez seu caráter elitista ou meramente propedêutico e se voltasse mais para as classes populares, as mais necessitadas de qualificação profissional e de formação sociocultural e política. A discussão, entretanto, como nos demonstraram, entre outros, Rodrigues (1987), Souza (1989) e Frigotto (1989), dividiu os pesquisadores e os educadores em geral, pela falta de clareza sobre o que, de fato, estava implicado nela, ou seja, a visão sobre “qualificação para o trabalho” e aí, o que se entendia por “trabalho” ou “preparação de recursos humanos para o mercado do trabalho”, neste caso, uma coincidência entre o conceito de trabalho como significando apenas “força de trabalho” a ser empregada no setor produtivo, significado criticado pelos defensores da escola politécnica.

A LDB/1996 acabou adotando, no que concerne ao Ensino Médio, o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da politecnicidade, mantendo a formação geral, mas abrindo para a profissionalização técnica neste nível de ensino, além da preocupação com a formação política, social e ética dos alunos. Além da politecnicidade, na questão da preparação para o trabalho, outras tendências pedagógicas foram consideradas para se reestruturar totalmente o currículo do Ensino Médio, no sentido de fundamentar a formação geral desejada. Essas tendências estiveram presentes nas discussões sobre os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), em 1998 (BRASIL, 1998) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, denominado PCNEM+ (BRASIL, 1999). As mudanças curriculares implicariam em outra importante discussão: que práticas pedagógicas deveriam ser adotadas para implementar com eficácia o novo currículo? Qual deveria ser o perfil dos docentes do Ensino Médio que atuavam ou atuariam dentro da nova estrutura?

6 A nova estrutura curricular do Ensino Médio

Nas Orientações Educacionais Complementares, como nos PCNEM, faz-se

inicialmente uma análise crítica ao Ensino Médio tradicional marcado pela histórica indefinição entre seu caráter propedêutico (pré-universitário) e profissionalizante. Pretende-se, agora, que o Ensino Médio tenha um papel determinante na efetiva democratização social e cultural, de forma que responda aos desafios impostos pelos processos globais, onde se exige maior e constante qualificação. Assim, espera-se que no Ensino Médio ocorra a superação da dimensão meramente profissionalizante onde se exige apenas saberes práticos para as atividades produtivas e de serviços ou a aquisição de uma especialidade laboral (BRASIL, 1999, p. 5).

Uma preocupação meramente profissionalizante limita-se à aquisição de competências específicas dissociadas da formação cultural e geral que esteja voltada para a vida pessoal e cultural do estudante. Portanto, o caráter que se pretende atualmente dar ao Ensino Médio é que ele seja uma etapa de “*formação geral para a vida pessoal e cultural, qualificação para a cidadania e capacitação para o aprendizado, ou seja, para o aprender a aprender numa outra etapa de estudos ou no mundo do trabalho*” (BRASIL, 1999, p. 6-8).

Como estes amplos e complexos objetivos, há necessidade de que a estrutura curricular, antes baseada em “disciplinas” separadas, seja totalmente reorganizada. Pretende-se agora manter as disciplinas, mas de forma *articulada*, evitando o trabalho solitário dos professores. Mas o que seria “formar para a vida”?

[...] saber se informar, se comunicar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 1999, p. 9).

Estas são as competências buscadas pelo Ensino Médio que não podem ser obtidas em uma estrutura curricular baseada em disciplinas e a atividades padronizadas, tampouco no trabalho solitário dos professores, sem referência a contextos reais e que são impostas através de métodos de ensino padronizados, que desconsidere as perspectivas profissionais, sociais ou pessoais dos alunos e dissociadas das necessidades formativas deles. Por outro lado, as escolas não tinham um projeto político-pedagógico que, entre outros objetivos, levassem em conta que as profundas mudanças sócio educacionais ocorridas nas últimas décadas, transformaram o Ensino Médio que deixou de ser um nível de ensino voltado para uma elite em busca de ensino superior, mas é procurado por alunos das classes trabalhadoras e que necessitam, além de uma formação geral, de uma formação para se inserirem em melhores

condições no mercado de trabalho.

O artigo 22 da LDB já havia, de certa forma, apontado para o caráter que se pretendia ao Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, que seria a qualificação profissional, a qualificação para a vida e para a participação social e política. Conseqüentemente, além de ser a última etapa da Educação Básica, busca-se agora uma Educação Média na qual a formação geral é integrada à formação profissional (formação para o trabalho) nesta perspectiva da *cidadania plena e produtiva*.

A implementação de um currículo coerente com os objetivos do Ensino Médio requer que as práticas pedagógicas dos professores também se modifiquem radicalmente, rompendo-se com o modelo de ensino que caracterizou a educação brasileira até o final dos anos de 1980. As práticas devem atentar, agora, dentro da nova estrutura curricular, para um trabalho *interdisciplinar*, sem prejuízo da especificidade das disciplinas tradicionais que compunham o currículo anterior que, neste momento, serão agrupadas em *áreas de conhecimento e suas tecnologias*. Foram definidas três áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Naturais e Matemática e suas Tecnologias.

Para garantir a interdisciplinaridade o conteúdo e as práticas pedagógicas de cada disciplina serão organizadas de forma comum, ou seja, todas terão *conceitos estruturadores* e a definição de *competências gerais* que se espera que os alunos alcancem ao final do curso. Esses conceitos (elementos da composição curricular) são sugestões de sínteses temáticas que expressam as intenções formativas do Ensino Médio. Não são, como acontece atualmente, listas ou tópicos de um currículo mínimo.

Essas práticas pedagógicas devem ter como base uma visão de mundo, visando a promoção de competências em cultura geral (aqui incluídas as artes, a literatura e também a ciência como resultado da cultura humana) e a formação ética e política, enfim, conhecimentos e competências que sirvam como instrumentos para a vida dos alunos. Mas, como fica a autonomia das disciplinas do Ensino Médio? Esta foi uma questão que preocupou os professores desde o início das discussões sobre os novos parâmetros curriculares e que, provavelmente, ainda não tenha sido resolvida, ou seja, haveria uma contradição entre “conhecimentos” disciplinares e “competências comuns” a serem atingidas?

A resposta a esta questão passa pela constatação de que as disciplinas, na nova organização curricular, deixam de ser seu território isolado, mas que estes territórios passam por constantes “rearranjos” onde ocorrem processos de sistematização recentes de

conhecimentos práticos e teóricos, reunindo elementos que em outras épocas estavam dispersos em distintas especialidades. Disciplinas não são “sacrários imutáveis do saber” e se há um caráter disciplinar nos conhecimentos, no processo de aquisição de competências isto não ocorre, ou seja, cada disciplina, em sua especialidade, pode orientar e organizar o aprendizado para que possa desenvolver as competências gerais esperadas no Ensino Médio. Segundo os PCNEM+:

[...] há habilidades e competências cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implica domínio conceitual e prático para além dos temas e de disciplinas (BRASIL, 1999, p.15-16).

A partir desta compreensão de disciplinas que, sem perder sua especificidade, contribuem para o alcance das competências esperadas nesta etapa do ensino, pode-se definir “interdisciplinaridade” como:

[...] uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino/pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte dos educandos com vistas a que eles desenvolvam sua autonomia intelectual (BRASIL, 1999, p.16-17).

Se a definição das competências a serem atingidas, eram colocadas de forma genérica, agora, são classificadas em três conjuntos: 1) capacidade para comunicar e representar, 2) investigar e compreender e 3) contextualizar social e historicamente os conhecimentos. A propósito, essas competências coincidem com as competências do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que são cinco, ou seja, dominar diferentes linguagens (1), compreender processos sociais, naturais, culturais e tecnológicos (2), diagnosticar e estruturar problemas reais (3), construir argumentação racional e lógica (4) e elaborar proposições solidárias. Em um documento elaborado para servir de referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), houve uma melhor objetivação na definição de competências, associadas aos conteúdos desejáveis para o Ensino Médio, definindo-as em *competências cognitivas* e as *habilidades instrumentais*.

Algumas competências podem ter caráter mais técnico-científico, outras caráter artístico-cultural, mas há um arco de *qualidades humanas* que tomarão parte dos fazeres de cada aprendizado específico, como desenvolver apreço pela cultura, respeito pela diversidade e atitude de permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação. Valores humanos que independem da especificidade disciplinar e devem ser integradas a todas as

práticas pedagógicas do Ensino Médio.

Em um currículo onde as práticas pedagógicas devem ser interdisciplinares e as áreas devem estar articuladas internamente (intra-áreas) e externamente (inter-áreas), exige-se uma sintonia de tratamentos metodológicos e se supõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais, ou, uma integração de metas formativas que podem ser realizados através de projetos concentrados em determinados períodos, nas quais diferentes disciplinas tratem de temas afins. Em outras palavras, nada impede que num projeto disciplinar da área de Linguagens e Códigos possam ser tratadas temáticas científicas ou humanísticas desde que o objetivo do projeto seja desenvolver competência no domínio de linguagens. Como está nos PCNEM+:

[...] não se trata de descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas, mas o que interessa é promover uma ação concentrada do seu conjunto e também de cada uma delas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais que dependem do conhecimento disciplinas e, portanto, do domínio de conceitos estruturadores (...). o que nada impede que projetos integradores e coletivos não possam ser desenvolvidos nem que cada professor deva ser deixado isolado, na procura e no desenvolvimento de temas específicos de cada disciplina (BRASIL, 1999, p.17-19).

Antes de qualquer trabalho que a escola de Ensino Médio queira realizar em termos de interdisciplinaridade, faz-se mister levar em conta questões teóricas implicadas no conceito. Um trabalho interdisciplinar deve buscar a unidade em termos da prática docente, voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual dos educandos. Esse trabalho comum dos professores deve estar voltado permanentemente para o desenvolvimento das competências e habilidades, apoiado na associação ensino/pesquisa e no trabalho de diferentes fontes expressas em distintas linguagens que compõem as diferentes interpretações sobre os temas trabalhados em sala de aula.

Não é uma mera associação de diferentes disciplinas em torno de temas supostamente comuns a elas. As aulas “expositivas” e “discursivas” devem ser apenas coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos, individual ou coletivamente. Isto deve levar a uma redução drástica dos chamados *conteúdos programáticos* que não podem ser vistos como um fim em si mesmo, mas como meios para que os educandos *construam* conhecimentos. Ao mesmo tempo, a contextualização não pode ser limitada á noção de “pano de fundo” ou “cenário” no qual se desdobram os acontecimentos sociais relevantes, mas refere-se à

significação dos temas a serem estudados pelos educadores no âmbito do viver em sociedade. A contextualização deixa de ser ditada por tradições externas ou estranhas aos educandos e passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades, estes próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar.

Nos PCNEM+, há conceitos que são das *áreas* e conceitos que são específicos das *disciplinas* e que dão a estas a sua identidade. As peculiaridades conceituais de cada disciplina ou área começam com a identificação do objeto de estudo e de conhecimento de ambas. O objeto central de cada área pode ser “desmontado” em segmentos ou partes que constituirão as “disciplinas” da mesma. Há, pois conceitos estruturadores “da área” e de cada disciplina. Os conceitos estruturadores de uma área são necessariamente *transversais* e atravessam todas as disciplinas. Demarcá-los, implica identificar quais as representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais que podem ser utilizados/reutilizados de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas, para além das particularidades ou específicas delas. Daí, a importância que passa a ter o trabalho pedagógico interdisciplinar, tanto ao nível das áreas, quanto ao nível dos temas transversais e a necessidade de preparo dos docentes.

7 Práticas Pedagógicas e o perfil docente

Sem a intenção de apresentar, de forma completa, o perfil docente esperado para que o novo currículo se torne realidade nas escolas do Ensino Médio, apresentamos uma perspectiva, ainda necessariamente teórica, mas que poderia servir de referência para a construção deste perfil. Referimo-nos à perspectiva do filósofo J.Habermas, último integrante da Escola de Frankfurt cujo conceito de formação pode ser um ponto de partida para se entender o que pode ser feito na educação em geral e no Ensino Médio em particular. A partir desta asseveramos que a escola é uma instância de socialização singular para a adoção da racionalidade comunicativa e, conforme esta racionalidade, o docente estará em consonância com o novo currículo e, efetivamente, contribuirá para com o fortalecimento da democracia em sentido amplo, pois, esta perspectiva favorece o desenvolvimento do trabalho coletivo por meio do diálogo que prevalece sobre a coerção e possibilita, desta forma, a adoção de

modelos interdisciplinares por parte dos atores escolares, especialmente dos docentes.

A situação exposta acima, isto é, a democracia alcançada por meio do diálogo é denominada por Habermas (1987, 2003) de “situação ideal de fala”, aspecto cerne da racionalidade comunicativa. Esta situação é realizada por meio da interação entre dois ou mais sujeitos que selecionam e empregam atos de fala. Tais atos de fala, por sua vez, devem estar fundamentados em quatro pretensões de validade: a) que as afirmações do falante sejam inteligíveis; b) que o conteúdo do que é dito seja verdadeiro; c) que a manifestação das intenções sejam sinceras, respeito e confiança ao outro; d) que a ação proposta esteja de acordo com referência a um contexto regulamentar em vigor. Desse modo, busca-se o consenso intersubjetivo, ao invés de dialogar com o intuito de provar determinados pontos de vista. Cada sujeito avalia o que o(s) outro(s) diz e, concomitantemente, avalia a própria fala. Impera, portanto, a sinceridade na busca intersubjetiva ao consenso do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

O perfil docente exigido à implementação cotidiana do novo currículo constitui o indivíduo (leia-se docente) *pós convencional*, isto é, aquele que pratica os atos de fala. Note que adotamos o modelo habermasiano de democracia e sua concepção acerca da formação dos sujeitos para classificarmos o perfil docente. Seguindo esta linha de raciocínio, o perfil adequado a um modelo de ensino herdado da década de 1960 é o do indivíduo *convencional* em oposição a um indivíduo de perfil *pré-convencional*. Pois, exigia-se do primeiro, como foi apresentado, razoável domínio das disciplinas relativas à sua área do conhecimento, alguma cultura geral e utilização de práticas pedagógicas baseadas em métodos expositivos. Tratava-se, em última análise, de transmitir um saber consolidado e limitado às várias disciplinas do currículo oficial.

Sua superioridade em relação ao docente pré-convencional estava na formação específica obtida nos cursos universitários, dentro das especialidades originadas da divisão tradicional das ciências. Os docentes pré-convencionais, sem formação específica, obtinha seu reconhecimento muito mais de atributos de cultura geral ou profissional, legitimados pelo seu “status” na sociedade. No docente pré-convencional a atividade educativa era uma escolha “vocacional”, como uma “missão” ou “sacerdócio, em oposição ao docente convencional preocupado em fazer de seu labor educativo, uma profissão”. Ambos os perfis docentes eram adequados para a implementação de currículos tradicionais, onde a validade científica dos conteúdos era inquestionável e a perspectiva de mudança era relativamente modesta ou, no

limite, impensável. Portanto, ambos orientados pela racionalidade cognitiva instrumental, isto é, o emprego monolítico do conhecimento.

Tentou-se, na década de 1970, um perfil docente que tratasse seu campo do saber de forma mais instrumental, visando sua “real” utilidade para os alunos, com práticas pedagógicas fundadas em técnicas ou métodos de ensino “científicas”. Tal perfil não se impôs, pelas limitações e dificuldades das reformas educacionais da época, tal como expusemos nos itens anteriores, embora tenha surgido uma oportunidade para se romper com o perfil convencional. O fato de ambos os docentes terem convivido, em diferentes escolas, seja no sistema público, seja no sistema privado de ensino, foi uma demonstração de que a instrumentalidade desejada não se realizara, esgotando-se ao longo de uma década, quando, então, as mudanças curriculares exigem outro perfil docente.

Classificaríamos o docente adequado para uma mudança radical do currículo, tendo como base os princípios da interdisciplinaridade, competência e contextualização, de um docente com um perfil *pós-convencional*. É um docente, dotado de autonomia, capaz de refletir e construir práticas pedagógicas em qualquer das três áreas do currículo que proporcionem aos alunos a oportunidade da apropriação dos conhecimentos, cujos conteúdos não são mais considerados rígidos e imutáveis. Essas práticas estão inspiradas no objetivo de fazer com que os alunos estabeleçam, por conta própria, as conexões e as relações lógicas sobre os fatos e fenômenos da realidade social e natural e obtenham independência e autonomia intelectual. Simultaneamente aos conhecimentos científicos e disciplinares, envolve essas práticas uma série de valores éticos e morais, pois que se pretende formar, também, competências para a vida social, cultural e política.

Seria altamente desejável que o docente pós-convencional que atuará ou esteja atuando no Ensino Médio, além de seus conhecimentos específicos (disciplinares) ou o que chamamos competências específicas de ensino, seja dotado de qualificações que não eram tão exigidas em épocas passadas, ou seja, dos docentes pré-convencionais e convencionais. Definiríamos essas qualificações em três dimensões:

A primeira é a qualificação *intelectual* que motive os docentes, acima de tudo, a *pensar* no sentido de raciocinar, a refletir, manejando de forma crítica e inteligente os dados, informações, conhecimentos que iluminem cada vez mais e melhor a sua compreensão do contexto histórico, utilizando os recursos da investigação científica, de modo a oferecer a seus alunos disposições para que estes construam o saber intersubjetivamente, ao invés de

meramente apropriar-se de tais saberes. A segunda qualificação é a *cultural* que é a apropriação do que a cultura humana, historicamente, produziu nos campos das ciências, das artes, das técnicas, dos instrumentos e artefatos, etc., a interpretação da diversidade cultural entre os povos e também a compreensão da cultura como fazer humano. Insere-se nesta dimensão o interesse pelo teatro, cinema, literatura e a visão da dimensão cultural das ciências, das técnicas, das artes e da própria educação. A terceira qualificação tem a ver com as competências específicas do *ensino* que pressupõe domínio dos conhecimentos próprios dos conteúdos curriculares de sua disciplina, juntamente com o domínio das metodologias mais eficientes e eficazes. A quarta qualificação, por último, seria eminentemente *ético-política* que coloca o docente na condição de um ser inquieto, crítico permanente do *status quo*, aberto às opiniões divergentes de seus pares e a não aceitação passiva de políticas de formação que são elaboradas sem consulta aos principais interessados, menosprezando ou desqualificando suas experiências profissionais e suas vivências escolares.

8 Conclusão

Pode-se verificar, portanto, a partir do que foi exposto anteriormente, que as práticas pedagógicas esperadas dos docentes do Ensino Médio, devem passar por uma verdadeira revolução que, por sua vez, depende de igual revolução na formação inicial proporcionada pelos cursos de licenciatura e de formação continuada, para os docentes que já atuam nesse nível de ensino.

Nos cursos de formação inicial, especialmente as licenciaturas, é necessário que aos projetos pedagógicos sejam elaborados em função do que se espera dos professores que atuarão no Ensino Médio de maneira que haja plena compreensão dos conceitos de interdisciplinaridade, competência e contextualização, conceitos que são básicos para se entender a reorganização curricular e a renovação das práticas pedagógicas nas três áreas do conhecimento.

Não é possível alcançar os objetivos definidos na nova organização curricular – as competências e habilidades esperadas dos alunos, especialmente no que se refere à formação geral que lhes permitam fazer escolhas conscientes e fundamentadas quanto à sua formação profissional em nível médio ou formação profissional superior – sem que a racionalidade que orienta essas práticas seja objeto de discussão pelos próprios docentes no âmbito de cada

escola e em eventos que promovam o encontro dos docentes das várias regiões do país.

O que se observa e o que as pesquisas nos mostram é que a maioria dos docentes do Ensino Médio mantém as mesmas práticas pedagógicas que pouco ou nada diferem das práticas que caracterizaram os docentes nas décadas de 1970 a 1990. Ao mesmo tempo, como avaliou o Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (CONSED) em sua proposta de reestruturação do Ensino Médio, há uma dicotomia entre a prática do professor e a utilização de espaços pedagógicos diversificados, quando existentes, para promover uma ressignificação epistemológica que viabilize a forma como acontece o processo de reconhecimento, que é diametralmente oposto à fragmentação hoje existente no currículo (CONSED, 2013, p. 10).

Outro problema sério é que os conceitos de interdisciplinaridade, competência e contextualização que constituem os eixos fundamentais da reestruturação curricular do Ensino Médio, ainda são pouco compreendidos pela maioria dos docentes, como já demonstraram pesquisadores que analisaram como se deu o processo de construção dos parâmetros curriculares do Ensino Médio, por exemplo, na área de Ciências (RICARDO; ZYLBRSTAJW, 2008). Mesmo aqueles que compreendem o seu significado e reconhecem a importância deles para uma verdadeira mudança nessa etapa da Educação Básica, não encontraram ainda condições para colocá-los em prática nas escolas em que atuam devido às dificuldades de organizarem as suas práticas pedagógicas de forma coletiva. Por outro lado, as matrizes curriculares da Educação Básica, estão cada vez mais “ancoradas” nos programas de avaliação, como o SAEB e o ENEM. Mesmo que nos documentos oficiais, como as Matrizes Referenciais Curriculares (INEP, 1998), ressalte-se a necessidade da interdisciplinaridade, não parece que seja uma dimensão ainda valorizada pelas escolas, mas sim a preocupação com a profissionalização e o acesso à universidade.

O Ministério da Educação tem mostrado consciência quanto aos necessários investimentos nas escolas de Ensino Médio, no que diz respeito às suas instalações físicas, à renovação de seu material didático-pedagógico e à distribuição racional da carga horária (diurna e noturna), em função do perfil socioeconômico dos alunos e suas necessidades e expectativas formativas – profissionalização ou continuidade no ensino superior. Mas tem demonstrado, também, consciência de que há necessidade de ações no plano da formação inicial e continuada dos docentes que atuarão ou estão atuando nessa importante fase de formação dos alunos recém-chegados do Ensino Fundamental.

Iniciativas, como o Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio e os seminários estaduais do PROEMI- Programa Ensino Médio Inovador, realizados em 2012 a 2013, tem gerado análises, documentos e sugestões extremamente importantes para servir de referência para uma reestruturação desse nível de ensino. Há um debate instalado no país com a participação de associações docentes, fundações de ensino ligadas ao empresariado, universidades, etc. que apresentam suas avaliações e suas demandas para uma reestruturação do Ensino Médio que, a nosso juízo, supera análises simplistas como diminuição do número de disciplinas ou diversificação nas trajetórias formativas. Existem, lógico, tentativas isoladas e experiências inovadoras de formação no Ensino Médio em escolas de regiões que necessitam de um tratamento diferenciado em função do tipo de clientela atendida. Observação e avaliação acuradas, evidentemente, poderão mostrar até que ponto podem ser multiplicadas para outras regiões e localidades.

A maioria dos docentes do Ensino Médio tem plena consciência de que a estrutura curricular, excessivamente conteudística e fragmentada, precisa ser mudada para se possibilitar a articulação das áreas de conhecimento e a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares, mas prefere, por prudência ou segurança profissional, adequar-se a atual estrutura, temendo propor mudanças - mesmo que apenas em sua área de conhecimento - que, muitas vezes, não contam com o apoio de seus próprios colegas. Não é caso de culpá-los pelo que está ocorrendo: mesmo atuando de forma convencional (e, eventualmente, de forma pós-convencional), a maioria demonstra compromisso e responsabilidade para com seus alunos, sobretudo dos cursos noturnos, os mais carentes de uma formação geral e profissional numa fase problemática de suas vidas quando estão se inserindo (ou irão se inserir) em uma sociedade caracterizada por rápidas mudanças tecnológicas, mudanças na estrutura do trabalho e mudanças socioculturais, quando são solicitados a se posicionar frente à realidade política e social do País.

Curricular innovations, teaching practices and the "profile" teachers of high school

Abstract

This paper tracks, in general, the trajectory of high school in Brazil, the teaching models at different times, reforms in education level, changes in their curriculum and the consequences for the education and action of teachers. Presents several "profiles" teachers face these changes and focuses, in particular, curricular innovations occurred since the 1990s, with the development of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (PCNEM), discusses the difficulties faced by teachers for adoption of appropriate

pedagogical practices to these innovations and achieve the skills and desired skills for high school students. In the end, uses concepts originated from Habermas' perspective to identify the teacher profile expectations because of changes in teaching practices of high school.

Keywords: Educational Reforms. Secondary School. Curricular innovations. Pedagogical Practices. Teaching Profile

Inovaciones curriculares, las prácticas de enseñanza y el "perfil" del profesor de escuela secundaria

Resumen

Este artículo revisa, en general, la trayectoria de la escuela secundaria en Brasil, los modelos de enseñanza en diferentes momentos, las reformas en el nivel de educación, los cambios en su plan de estudios y las consecuencias para la educación y la acción de los docentes. Presenta varios "perfiles" de los profesores de acuerdo con estos cambios y se centra, en particular, las innovaciones curriculares se produjeron desde la década de 1990, con el desarrollo de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (PCNEM), analiza las dificultades que enfrentan los docentes para la adopción prácticas pedagógicas adecuadas para este tipo de innovaciones y lograr las destrezas y habilidades deseadas para estudiantes de secundaria. Al final, utiliza conceptos originados desde la perspectiva de Habermas para identificar las expectativas del perfil docente debido a cambios en las prácticas de enseñanza de la escuela secundaria.

Palabras clave: Reformas educativas. Escuela Secundaria. Innovaciones curriculares. Prácticas pedagógicas. Perfil Docente.

Referências

BRASIL. **PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)**, Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica, Brasília, 1998.

BRASIL. **PCNEM + (Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)**, CNE/CEB, Brasília, 1999.

CASTRO, Cláudio M. **Desenvolvimento Econômico, educação e educabilidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

CEENSI (Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio). Documento Orientador para os Seminários Estaduais, Câmara dos Deputados. 2013.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação). Proposta para avanços no Ensino Médio. In: documento da CEENSI, Câmara dos Deputados, p.10-17.

CUNHA, Luiz A. Política Educacional, contenção e liberação. In: **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil** (CUNHA, Luiz A.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista**. Campinas: Cortez

Editores/Editora Autores Associados. 1989.

GUIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação**. Campinas: Cortez Editores, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**, I e II. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madri: Taurus Humanidades, 1987.

_____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**, Brasília, 1998.

LIMA, Lauro de O. **O Impasse na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. **A Escola Secundária Moderna**. São Paulo: Fundo de Cultura. 1976.

MANACORDA, Mário A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

PARO, Victor A. **Escola e Formação Profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil**. São Paulo: Editora Cultrix/Fundação Carlos Chagas, 1979.

RIBEIRO, Maria Luíza S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. 1987.

RICARDO, Elio C.; ZYLBRSTAJN, Arden. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências no Ensino Médio**: uma análise na visão de seus elaboradores. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, Faculdade de Educação (USP), V 13(3), p.257-274, 2008.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma Nova Escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez. 1987.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes Editores. 1978.

SOUZA, Lucília N. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.