

700846

Biblioteca - Unemat - PLA



00013995

**BIBLIOTECA
UNEMAT**

Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT

RG N.º 13995

Data 19 / 08 / 2009

() Compra (x) Doação () Permuta

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Benilda Almeida Oliveira

As modalidades do Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PONTES E LACERDA - MT
2008

37.044.3
048m

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Benilda Almeida Oliveira

As modalidades do Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Letras, apresentado ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso - *Campus* Universitário de Pontes e Lacerda, como registro parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

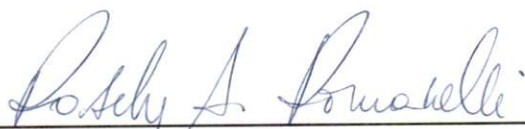
Profª. Drª. Rosely A. Romanelli

PONTES E LACERDA – MT
2008

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: ____/____/____.

Nota:



Orientadora: Professora Dr^a Rosely A. Romanelli
Departamento de Letras
UNEMAT

1º Membro: Professora Vanessa Fabíola Silva de Faria
Departamento de Letras
UNEMAT

2º Membro: Professor Espec. Antonio Gomes
Departamento de Letras
UNEMAT



Coordenadora TCC: Professora Dr^a Rosely A. Romanelli
Departamento de Letras
UNEMAT

“O mito da neutralidade da educação que leva a negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo comum que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta e outra crítica”.

(Paulo Freire)

Dedico a Deus e meus pais por nunca ter me abandonado
nesta caminhada de luta, a meus amigos (as) e familiares por
acreditarem em mim e ao meu filho Gustavo Henrique.

Agradecimentos

Sabemos que para chegar a conquistar quaisquer que seja objetivo na vida, passamos por alguns obstáculos, dos quais precisamos superar para conseguir a conquista tão desejada. Durante este percurso é que encontramos em certas pessoas a força que tanto precisamos, pessoas estas que sempre estão ao nosso lado ajudando-nos a alcançar a nossa vitória. E são a todas essas pessoas que aqui quero deixar meus sinceros agradecimentos;

Agradeço a Deus e a alguém muito especial que foi um dos motivos que me levou a entrar e continuar nesta luta, sempre me incentivando a nunca desistir dos meus sonhos. Essa vitória desejo a você mãe, obrigada por tudo;

Quero agradecer ao meu filho Gustavo Henrique, uma das razões que me levou a chegar até aqui, quero que saiba que foi pensando em você e no seu futuro que a mamãe tirou a maior força para conseguir essa vitória;

Deixo meu agradecimento a meu pai, a meus irmãos Ronaldo e Adriano, as minhas amigas e amigos, a minha tia Joana que tanto me ajudou nos cuidados ao meu filho nos momentos que tive que me ausentar e a todos os meus familiares. Muito obrigada por apostarem e acreditarem em mim;

Não poderia esquecer jamais de agradecer a você Silvana, minha amiga e companheira nos momentos mais difíceis dessa caminhada, muito obrigada também pelos carinhos e conselhos;

Deixo os meus sinceros agradecimentos a minha orientadora professora Dr^a Rosely C. Romanelli pelas horas de ajuda a mim dedicada;

Muito obrigada a todos que estiveram ao meu lado e que de certa forma fizeram parte dessa minha vitória.

Sumário

Resumo

Introdução 09

1 – Refundar O Ensino Médio 11

2 – Os conceitos de identidade nacional e consciência histórica 19

 2.1 - A nova formulação curricular do Ensino Médio 21

3 - Análise e discussão dos resultados 25

 3.1.1 – O resultado da primeira pergunta 26

 3.1.2 – O resultado da segunda pergunta.....27

 3.1.3 – O resultado da terceira pergunta.....27

 3.1.4 – O resultado da quarta pergunta 29

 3.1.5 – O resultado da quinta pergunta 30

4 – Considerações Finais 31

5 – Referências Bibliográficas 33

6 – Anexos

Resumo

Neste trabalho que apresentamos resulta de uma pesquisa realizada no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e origina-se de uma das maiores inquietações na carreira de um docente: a reformulação do Ensino Médio como processo da educação. Entretanto, a pesquisa realizada, partindo da hipótese que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são suporte para os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, comprovou que os educadores mostram que realizavam um trabalho muito limitado às propostas do sistema educacional, pois não mostraram flexibilidade em seus planejamentos. Com o instrumento de nossa pesquisa amostra que o educador do Ensino Médio não está preparado para trabalhar com as reformas curriculares para tanto, não consigo acompanhar o que foi estabelecido para ministrar em sala de aula. Consideramos que o professor ainda carrega consigo resíduos do professor ditador, já que não encontra tempo para mudanças, ou seja, não investe em si próprio. Os educadores entrevistados, ao nosso entender, de alguma forma não usam os PCNs como suporte para o trabalho. Já que os PCNs, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem atravessá-las, buscam apontar caminhos para o enfrentamento dos problemas do ensino médio.

Palavras – Chave: Reformulação no Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais e aprendizagem e tecnologia

INTRODUÇÃO

A diversidade e a flexibilidade na reforma do Ensino Médio inclui a questão da reforma curricular. Esse enfoque possibilita a visão de um objeto de estudo, a política educacional de forma mais abrangente, numa perspectiva de entender melhor às modalidades do Ensino Médio. Assim, a temática que se propõe discutir nesse trabalho monográfico são as modalidades curriculares do Ensino Médio.

No que se refere à dimensão curricular é um ponto da reforma consubstanciada na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 03, de 26 de junho de 1998, em que salienta que este estudo se articula com dois outros textos apresentados por José Luiz Domingues na reunião da Anped, em 1997 e 1998, sobre o currículo no governo Fernando Henrique Cardoso. O primeiro abordava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deixando evidente que estes mantinham as mesmas características de reformas anteriores, trazendo o passado ao presente. O segundo texto tratou da política curricular pós 1995, enfatizando que a avaliação em curso remonta às mesmas práticas da década de 1970, particularmente vinculadas ao tecnicismo educacional.

Acredita-se que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas. Este trabalho apresenta o resultado do estudo e têm o objetivo de investigar como os educadores planejavam, trabalhavam antes dos PCNs e que contribuição houve com tal reforma. No decorrer da pesquisa, pretendemos realizar uma reflexão a partir dos dados colhidos em uma escola pública de Pontes e Lacerda – MT, no qual se realizou a pesquisa.

Os principais componentes curriculares, presentes na atual reforma do Ensino Médio, serão discutidos com base em uma visão teórica e suas modalidades: O texto está estruturado em três tópicos. O primeiro trata da história do Ensino Médio. O segundo discute os conceitos de identidade nacional e consciência histórica com a formação geral básica. Já o terceiro aborda a nova formulação curricular do Ensino Médio, destacando as diversificação e flexibilidade curricular, em seguida a análise dos resultados da pesquisa.

1 Refundar o Ensino Médio

No estudo dos problemas que, historicamente, afetam a ampliação, e a qualidade da escola brasileira, torna-se necessário talvez, mais do que para o estudo de outras etapas do sistema de ensino, a referência ao clássico conceito de educação como um campo de luta cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização.

De fato, se o sistema de ensino primário, tendo como ideal a escola republicana francesa do final do século XIX, conseguiu, ao longo de sua história, algum consenso quanto às finalidades e conteúdos, objetivando instituir uma racionalidade moderna e um sentimento de unidade nacional, foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores, expondo uma área de profundos conflitos, cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo da história do ensino médio, estando hoje muito presentes na crueza do embate político-ideológico que permeia a reforma (Brzezinski, 2000, p. 24).

Na década de 1930, quando, apoiado por amplos setores sociais, uma incipiente estrutura de ensino primário público começou a se delinear em grande parte do território nacional, muitos expoentes da sociedade, da burocracia estatal e da cultura não se uniam em defender a necessidade da preservação da característica elitista do ensino secundário. Almeida Jr. (1984), afirma:

[...] dominou, na administração escolar e nos meios pedagógicos primários, o princípio segundo o qual a educação secundária que é um luxo aristocrático, deve ser abandonada pelo Estado à iniciativa particular. A desenvoltura de posicionamentos desse tipo tinha, sem dúvidas, como substrato cultural, o modelo do

liceu francês, destinado às elites condutoras, e centrado nas humanidades e na transmissão da cultura grego-romana (p. 43).

A luta popular, que nos meados do século XX, em São Paulo, visou à ampliação dos dois ciclos do então chamado ensino secundário, foi analisado de forma muito bem fundamentada no conhecido trabalho de Sposito (1984). Basta lembrar que, na época, as pressões populares, às vezes estrategicamente aliadas a políticos populistas foram aos poucos reduzindo as ações das elites que, abertamente, buscavam razões para impedir que a maioria da população avançasse em sua escolarização para além das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em contrapartida, a desvalorização do ensino técnico-profissional tem raízes histórico-sociais bastante conhecidas. Um dos motivos de tal herança está na nossa adesão, anteriormente já mencionado, os modelos educacionais francês, cuja história é marcada por uma longa resistência ao ensino técnico e profissional e de um *relegar esse ensino para as carreiras desvalorizadas; um confinamento simbólico* [...] (Dubet, 2003, p. 32). Nesse contexto, é bastante reveladora a legislação brasileira que, até a década de 1960, vedava a continuação de estudos em nível universitário para os concluintes dos cursos técnico-agrícolas e comerciais e a limitava para os diplomados nos cursos técnico-industriais.

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o embate político-ideológico que constrói a história do ensino médio sofreu uma reviravolta. A matriz de tal guinada estava, entre outros aspectos, no crescente desprestígio do modelo francês entre nós principalmente em vista da chegada de novos contingentes populacionais ao ensino secundário, bem como na influência de conselheiros de agências internacionais. Moura e Castro (2005), assim se refere à participação do Banco Mundial na elaboração das políticas na década de 1970:

Em torno de 1971, estava em meu escritório do IPEA quando chegou uma visita do Banco Mundial. O homem

estava muito orgulhoso das novas políticas que o banco traçara para investir num ensino técnico e abrangente no Brasil (p. 145).

Em consonância com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do governo militar, já defendia, em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo e, evidentemente, às necessidades da população, ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites. Essa focalização no mercado parecia cair como uma luva para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época por setores médios até então alijados do ensino superior (Moura e Castro, 2005, p. 146).

Com essa orientação a Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino do 2º grau, abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico. De um lado, as camadas médias resistiam em profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio (Brzezinski, 2000, p. 23).

Nos anos de 1990, a luta em torno do significado do ensino médio ganhou nova intensidade. O embate principal, como se sabe, deu-se no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fundamentada na Constituição de 1988, deveria substituir a LDB de 1961. A mobilização para uma nova LDB acontecia concomitantemente às grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional. A embate do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação das influências de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo. Com respeito à

América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela CEPAL e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área. O suposto sucesso do modelo chileno de financiamento público de escolas privadas tornou-se, nos meados da década de 1990, o motivo dos defensores de reforma (Brzezinski, 2000, p. 25).

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: o primeiro fala da importância da educação básica no Brasil, reduzida à escola fundamental para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e o segundo da necessidade de o Estado tomar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como: avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação, tanto do financiamento quanto da gestão escolar. Nesse cenário, não se previa que a aproximação entre a instituição escolar e a família contribuísse para construção da cidadania ou de um espaço público democrático. Na verdade, o projeto visava a transformar as relações entre os sujeitos da cena escolar de forma que os pais e alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviços, inserindo, assim, na escola a lógica do mercado de trabalho. O apelo à cidadania, entretanto, não desaparecia, mas era distorcido, por meio da intensiva convocação ao trabalho voluntário dos pais e de outros membros da sociedade, chamados a substituir a ação do Estado como *amigos da escola* (Moura e Castro, 2005, p. 148).

Um movimento de adesão de importantes intelectuais, até então considerados de esquerda, à tese da mudança do papel do Estado na educação, privilegiando a iniciativa privada. Uma destacada voz nessa pioneira batalha político-ideológica foi a de Guiomar Namo de Mello. Já em 1990, uma pequena coletânea (Mello, 1990) marca a reviravolta, apontando a transição de uma história pessoal de defesa à exclusividade das escolas públicas no

recebimento de recursos estatais para uma argumentação favorável ao financiamento público de escolas privadas de ensino médio. Como conseqüências o primeiro projeto da LDB, inspirado na Constituição de 1988 e construído de forma muito democrática, acabou sendo atropelado por uma outra formulação, elaborada nas esferas oficiais e oficiosas, e que se aproximava das recomendações das agências internacionais. Castro & Tiezzi (2005) reconhecem que:

[...] a matriz de inspiração da reforma brasileira, concretizada por meio da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma a educacional que passou a orientar a maioria das reformas educativas do ensino médio e profissional no mundo durante os anos 1990 (p. 126).

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que a legislação complementar instituísse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal nº 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular (Castro & Tiezzi, 2005, p 134).

A dualidade estrutural restabelecida foi justificada de diversas formas pelos especialistas ligados ao MEC e às agências multilaterais. Moura e Castro (1995), por exemplo, em um texto provocativo, parece escancarar a vertente ideológica das políticas dos anos de 1990 para o ensino médio e técnico quando afirma o seguinte:

[...] escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o estudo das declinações, da ortografia e dos verbos irregulares [...]. O segundo

grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões diferenciadas, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes (p. 133 e 135).

A extemporânea referência ao estudo das declinações sugere um ato falho nostálgico quanto ao modelo francês, elitista, de liceu. A afirmação de que a separação entre os alunos que seguem estudos universitários e aqueles que devem ingressar precocemente no mercado de trabalho se deve apenas a uma questão de aptidões diferenciadas, nada tendo a ver com a origem de classe dos jovens, é uma miopia ideológica tão marcante que dispensa outros comentários.

A dupla função de Moura e Castro, como funcionário do BID e assessor do MEC, foi decisiva para a implementação da política que promoveu a desarticulação entre o ensino médio e o técnico. Nas palavras daquele economista:

Nessa década de 1990, eu era funcionário do BID e também assessorava o ministro em questões de políticas educacionais [...]. O fator decisivo para fazer eclodir a mudança foi a possibilidade de um empréstimo de 250 milhões de dólares do BID. Um empréstimo pode ser uma arma poderosíssima para superar um impasse político (Moura e Castro, 2005. p. 160, 161, 162).

A argumentação de Cunha (2000), da ligação entre o BID e o MEC dá razão sobre a necessidade de não se demonizar as agências multilaterais, sendo imprescindível sempre levar em consideração a trama muitas vezes inextrincável de interesses locais e internacionais que tecem nossas políticas. Colabora, também com a afirmação de Frigotto & Ciavatta (2004), quanto à

continuidade da intervenção externa [...] não direta e brutal, como no tempo da Colônia, mas consentida e associada [...] por meio de recursos e de ideologias [...] (p. 14). Moura e Castro (2005), mais uma vez, é explícito sobre o tema:

[...] os bancos têm o direito de não oferecer um empréstimo, a menos que o país esteja disposto a aceitar certas condições [...]. As condicionalidades podem até ser uma bênção para um ministro que tenha de lidar com recalcitrantes e não consiga pagar o preço político de um confronto direto. Uma condicionalidade positiva reflete os desejos do ministro – e, quem sabe, as necessidades do país –, mas permite que a “culpa” recaia sobre os bancos (p. 162).

É necessário lembrar o trabalho de Guiomar Namo de Mello no Conselho Nacional de Educação. Encarregada de relatar o Parecer do Conselho que explicitaria as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), essa especialista elaborou um documento muito bem articulado (Parecer nº 15/98), o qual, como se sabe, passou praticamente incólume por diversos fóruns de discussão, não incorporando qualquer crítica e sendo transformado, quase sem modificações, na Resolução nº 3/98 do Conselho. A relevância desse documento não pode ser minimizada e seu objetivo muito nítido de refundar o ensino médio já foi analisado detidamente por inúmeros pesquisadores, o que torna dispensável, aqui, uma abordagem mais detalhada (Moura e Castro, 2005, p. 180).

O que vale enfatizar é que a característica mais importante da Resolução n. 3/98 do CNE diz respeito à sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania.

No entanto, tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal.

Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

2 Os conceitos de identidade nacional e consciência histórica

A construção do conhecimento escolar tem como fundamento os parâmetros culturais apontados pela cultura política e pela história, tomando como referência os conceitos de identidade nacional e consciência histórica.

O termo cultura política começou a ser utilizado na América Latina no final da década de 1980, no período da transição política entre os governos militares ditatoriais e a instalação dos governos democráticos (Zamboni, 2002, p. 34).

Nessa época, a maior parte da população sul-americana estava excluída e marginalizada do consumo dos bens socialmente produzidos, dos direitos políticos e impossibilitada culturalmente de participar do mundo da produção. Grupos organizados levantaram suas vozes e exigiram o direito de serem reconhecidos socialmente, os direitos a um teto, a habitação a educação, a produção, a saúde, e sobretudo que suas identidades fossem reconhecidas e respeitadas. Neste contexto de transição, de mudanças políticas e sociais, aconteceu no Brasil, como em outros países da América Latina: o fim da ditadura militar, a retomada das eleições diretas para os cargos executivos e, 1988, uma nova Constituição nacional foi promulgada, ficando conhecida como a Constituição Cidadã (Zamboni, 2002, p. 34).

Nesta nova Carta Constitucional os direitos políticos da grande maioria da população passaram a ser considerado, como os dos povos indígenas, das mulheres, dos trabalhadores e do movimento dos sem-terra.

As diretrizes das políticas públicas desse período, voltadas para a cultura e a educação, incorporaram metas de conservação e recuperação do patrimônio nacional, das memórias múltiplas, reconhecendo as diferentes identidades do povo brasileiro. Portanto, mudanças políticas nacionais exigiram outras diretrizes para a educação. Respondendo às mudanças, na década de 1980, com o processo de redemocratização nacional, uma nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 1998. Decorrente dessa lei o Ministério da Educação propôs à sociedade novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, anulando os currículos anteriormente organizados. Os temas identidade e cidadania ficaram mais evidentes nesses novos parâmetros, se comparando com os currículos anteriores, e tiveram como meta focalizar a formação nos princípios da cidadania, da ética e da pluralidade cultural.

[...] como o direito de participar de uma sociedade tendo direito de ter direito, bem como construir novos direitos, rever os já existentes [...]. Admitir e defender direitos humanos significa reconhecer não apenas esta ou aquela propriedade de alguns sujeitos, mas que o direito de ser humano é um estatuto que todas as pessoas têm o dever moral de, consciente e voluntariamente, conceder-se umas as outras. (PCNs, p. 54).

Para Zamboni (2002), o entendimento dado a este conceito de cidadania é dinâmico, abrangente, implicando a percepção do outro, com características de mobilidade e mudanças. Nas propostas curriculares o estudo sobre o processo da noção de identidade passa pela discussão do caráter brasileiro e é visível pelo processo de comparação, destacando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos étnicos como brancos, negros, índios, mestiços e outros (p. 22).

Segundo Palma (2001), a reforma educacional vem com a filosofia que dá ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, procurando expurgar a visão tecnicista dos anos 70. Palma ainda afirma um possível raciocínio que orientou o MEC na elaboração dos Parâmetros Nacionais. *A hipótese que sustenta a chamada pedagogia dos conteúdos é a de que a escola é o local privilegiado para onde os segmentos populares deles possam se apossar* (p. 69).

2.1 A nova formulação curricular do Ensino Médio

Segundo Brzezinski (2000), no início das elaborações para a reforma do Ensino Médio ainda na primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso foi incluído como diretrizes fundamentais:

[...] a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articuladas com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela; a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado (p. 66).

Nessa reforma, dois pontos eram bastante relevantes. A primeira abordava o respeito do processo de autonomização da escola no âmbito da diversificação da organização curricular, de acordo com as características dos alunos e com as demandas de cada contexto social. A segunda referia-se a adequação curricular disciplinar dos sistemas de ensino e das escolas, em particular, a dos princípios pedagógicos compreendidos como eixos organizadores do novo currículo, ou seja, a interdisciplinaridade e a contextualização, mediante a interação entre as diferentes áreas de conhecimento (Brzezinski, 2000 p. 66).

No conceito de Brzezinski (2000), o Ensino Médio foi consagrado na LDB (Lei nº 9394/96) como a última etapa da educação básica. Esse fato novo se deu num movimento em que a sociedade contemporânea vive profundas alterações de ordem tecnológica, econômica e financeira. O desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas não só transformou a vida social,

como causou profundas alterações no processo produtivo e passa a exigir um novo profissional diferente do requerido pelos modelos estabelecido pela divisão social do trabalho. A sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social (2000 p. 66).

A idéia do Ensino Médio como parte da educação básica está em comunhão com esse novo contexto educacional, uma vez que, segundo a LDB, objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. Ocorre, porém, que a educação média tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social (Brzezinski, 2000 p. 66).

Na sociedade tecnológica o novo ambiente produtivo, vê-se que é exigida uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de solucionar problemas. O perfil e a formação cultural do candidato estão sendo amplamente valorizados nos processos de recrutamento para o mercado de trabalho. A educação média deveria subordinar-se às necessidades da economia e atender as carências do mercado de trabalho (Brzezinski, 2000 p. 67).

O Ensino Médio como última etapa da educação básica tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento de estudos. No artigo 35 da LDB fica claro também que a finalidade do Ensino Médio é a *preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*. Tais dispositivos legais deixam à mostra a própria condição dessa modalidade de estudos de se relacionar com os dois outros níveis de ensino.

Na última reforma do Ensino Médio, ficou constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. Esse é considerado o grande eixo das mudanças no Ensino Médio. Socialmente, a identidade do Ensino Médio estará condicionada a incorporação das necessidades locais e características dos alunos e participação de professores e familiares na configuração do que é adequado a cada escola. Como afirma Brzezinski (2000), no artigo 7º da LDB.

O novo currículo envolve a base comum nacional e a parte diversificada, com conteúdos e habilidades a serem definidos clara e livremente pelos sistemas de ensino e pelas escolas, dentro dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, como forma de adequação as necessidades dos alunos e ao meio social (p. 68).

Vale lembrar, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente na Lei nº 4024/61 e na Lei nº 5692/71. Nesses casos, a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implantação das reformas. Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único. A perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único. Paro (1998), afirma que, se a diversificação e flexibilização fossem verdadeiros princípios do planejamento curricular, este não seria centralizado como efetivamente o é. A descentralização, pressupõe uma concepção diferente de professor. Este seria compreendido como agente do currículo, e não como transmissor de uma cultura selecionada por outros. Além disso, a normalização curricular dos conselhos de educação e os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular (p. 69).

Pode-se observar no Parecer nº 15/98, que acompanha a Resolução CEB/CNE nº 3/98, enquanto a LDB dá direções mais duradouras da educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por estarem mais

próximas da ação pedagógica, funcionam como indicações que possibilitam acordos de ações e requerem revisões freqüentes. A concepção de currículo a que se filiam em parecer e resolução não o entende como algo pronto e acabado, definido por especialistas, mas compreende a escola como produtora de currículo, com professores que definem o que, como ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo. Essa é uma questão extremamente significativa do ponto de vista da teoria curricular, mas que, certamente, precisa levar em conta a realidade escolar brasileira e as relações que se dão no âmbito da escola, uma vez que parece existir um descompasso entre essa nova proposição curricular e a prática pedagógica escolar atual (Paro, p. 96).

As tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Pretende-se formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entende-se por Ensino Médio como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno da aprendizagem, que prepara qualquer aluno, para ingressar em uma universidade ou no mercado de trabalho, precisa passar por essa modalidade de ensino, pois é uma condição da sociedade. Vale ressaltar, que: com o conhecimento das modalidades do Ensino Médio se facilita o acesso às informações culturais, sem contar que o aluno dessa modalidade de ensino pode adquirir sua própria identidade cultural.

Procedemos ao levantamento dos dados necessários para a análise por meio de pesquisa de campo escrita.

Os três educadores que foram entrevistados exercem a função de professores de língua portuguesa nas escolas estadual e privada do Município de Pontes e Lacerda-MT. Atuam no ensino médio e são portanto, habilitados como profissionais, licenciados no curso de letras.

Nesta análise estaremos estabelecendo um paralelo entre alguns teóricos aqui citados e os dados obtidos nas respostas dos educadores. Neste trabalho os professores serão identificados por questões éticas, pelas "A, B e C".

Foram propostas cinco perguntas, todas relacionadas à prática docente. Cada participante da entrevista respondeu de forma individual. Considerando as respostas obtidas na entrevista feita aos profissionais então desenvolvemos a análise de acordo com as questões propostas aos participantes da investigação.

1 - Como é que se trabalhava o Ensino Médio antes dos PCNs?

O professor "A" respondeu que preparava suas aulas utilizando somente o livro didático, já o "B" afirmou que trabalhava dentro das perspectivas dos estudos realizados e o "C" não respondeu. Observa-se nessa questão que os professores eram presos apenas no material didático que lhes era acessível, o professor precisa ter uma variedade de informações para realizar um trabalho de qualidade com atualização, pois o próprio sistema educacional assim o exige, pois com a tecnologia avançada com a qual vivemos não se pode ficar preso ao livro didático, pois o professor deve ter o embasamento teórico como reforça Brzezinski (2000), [...] *a identificação do Ensino Médio com as formações gerais básica, articuladas com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho*. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para isso, apresentam princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vista à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

Já o professor "C" resolveu abster-se dessa resposta, pois alega que trabalha há poucos anos na educação e quando iniciou suas atividades educacionais já havia sido implantado os PCNs. Sendo assim, durante a formação desse professor será que ele não estudou os PCNs? Pois o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano referencial desta última etapa da Educação Básica.

2 – De que forma era planejada a aula do Ensino Médio antes dos PCNs?

Em relação à segunda pergunta o educador “A”, ressalta que suas aulas eram planejadas de acordo com a proposta pedagógica da escola e Secretaria de Estado de Educação, o “B” afirma que planejava conforme o conteúdo previsto para o Ensino Médio já o professor “C” manteve sua abstenção em responder a questão citada. Com isso os educadores mostram que realizavam um trabalho muito limitado às propostas do sistema educacional, pois não mostraram flexibilidade em seus planejamentos. Brzezinski (2000), reforça esse conceito quando afirma: [...] *o ideário de diversificação e flexibilidade curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela*s.

3 – Como é que o professor concebe as propostas estabelecidas pelos PCNs ao Ensino Médio?

Nessa questão para o professor “A” a contribuição que os PCNs trouxeram para o Ensino Médio serve de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas, ao desenvolvimento do currículo escolar e contribuem também para a atualização profissional. Com isso nota-se que o educador preocupa-se em melhorar o seu trabalho, buscando novas perspectivas. Como apontam os PCNs (2002), [...] *os conteúdos curriculares deveriam ser selecionados por sua relevância social, contribuindo para recuperar nos alunos a possibilidade de atuar na construção de uma nova ordem social*. Já que um dos objetivos dos PCNs é melhorar a qualidade do ensino e que esse objetivo só será atingido quando os professores se

transformarem de meros aplicadores de decisões, que eles não formularam, e se tomarem os autores da ação.

O professor "B", ressalta que foi muito boa a proposta dos PCNs, mas o maior problema dele é a falta de um estudo mais profundo dentro de cada disciplina. A partir desta informação, pode-se constatar que o professor demonstra ser tranqüilo, do tipo sempre arruma desculpa para não mudar sua rotina, ou seja, não corre atrás das mudanças implantadas pelo sistema educacional, pois o educador precisa está sempre atualizado. Brzezinski (2000), reforça essa idéia quando afirma: *A sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social.*

Para o "C", os PCNs contribuem em vários sentidos, pois eles ensinam as questões que eram banidas do âmbito escolar, a exemplo, o tema transversal abordado em sala de aula, dentre outros temas polêmicos. Nesse sentido eles universalizam os temas, conteúdos e trazem a luz novas abordagens. Com estes dados, pode-se perceber que o professor está realmente calçado na proposta dos PCNs.

Comodismo do professor: no apego ao livro didático, mais do que comodismo ou falta de preparo do docente, é preciso pensar no modelo internalizados que o docente traz consigo, cuja influencia é forte! Incompetência do aluno X incompetência do professor. Precisamos superar essa visão dicotômica.

O professor do PCN não é exatamente a falta de estudo mais profunda sobre a disciplina, também que traz uma bíblia vasta. A questão é que eles não apontam o como fazer para isso se criou os PCNs em ação.

4 – Como é que o professor concebe as propostas estabelecidas pelos PCNs ao Ensino Médio?

Nessa questão o professor “A” também se absteve em manifestar-se. Já o educador “B”, afirmou ter muitas dúvidas, pois não foi preparado para trabalhar dessa forma, sendo assim, não consigo acompanhar o que foi estabelecido para ministrar em sala de aula. Justifica que o período em sala não é suficiente. Com essa resposta considera-se que o professor ainda carrega consigo resíduos do professor ditador, já que não encontra tempo para mudanças, ou seja não investir em si próprio. Como afirma os PCNs (2000), [...] *pois sem o comprometimento do docente não há legitimidade e nem o sucesso que se espera.*

Em relação à quarta questão o professor “C” afirma que quando concebe, usa-ás como orientação, mais na verdade eles não têm prerrogativa de ditar regras. Quando isso acontece todos ganham, pois o professor consegue preparar aulas atrativas que despertam a atenção do aluno, que desta forma participa do seu processo de aprendizagem de forma ativa. Percebe-se que o docente fala da proposta dos PCNs, quando coloca que ele não dita regras e sim orienta, pois na verdade, a proposta dos PCNs veio para dar suporte ao educador não traz receita pronta. Mas para isso, o professor precisa preparar-se conhecer bem a proposta só então poderá preparar aulas que realmente desperte o interesse do aluno. Os PCNs, podem funcionar como elemento catalisador de ações em busca de uma melhoria de qualidade da educação brasileira, mas de modo algum têm o poder de resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A proposta dos PCNs não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatório de ensino.

5 – Em relação a LDB no seu ponto de vista, o que trouxe de contribuição ao Ensino Médio?

Na afirmação do professor "A" a LDB veio assegurar e desenvolver ao educando, formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e nos estudos. Segundo "A" a LDB é como o norte para o docente, pois nela busca-se caminhos para guiar o trabalho. Como afirma o artigo 35 da LDB uma das contribuições ao Ensino Médio é Brzezinski (2002). [...] *a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.*

O professor "B", relata que a LDB mostrou que a universalização dos conteúdos é possível e necessário. Aqui o professor aborda as tarefas da escola que vão além de preparar o aluno para o trabalho também forma para a cidadania, a educação deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os educandos.

Segundo o professor "C" a LDB traz contribuição para a educação quando estabelece uma base nacional comum que leva em conta as especificidades locais, regionais etc. Afirma que no Ensino Médio a contribuição está voltada para o aprofundamento dos conteúdos, conceitos, conhecidas no Ensino Fundamental, favorecendo ao educando continuidade nos estudos, na preparação para o trabalho, a cidadania, na adaptação à sociedade moderna atropelada pelo capitalismo, no desenvolvimento intelectual, na contribuição da consolidação do senso crítico dentre outros. Diante de tal afirmação o educador está muito correto, pois será que ele realmente trabalha a última etapa final da Educação Básica como deve conter todos os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo feito, concluiu-se que a reforma realizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não mudou muita coisa em relação à metodologia dos educadores. Partimos de uma hipótese, que com a implantação de novas diretrizes curriculares a concepção e prática dos professores estivesse mudado. Mas para que ocorra essa mudança o processo educativo precisa ser coerente com a proposta dos PCNs necessitamos que todos os educadores estejam empenhados no mesmo objetivo.

Sendo assim, os resultados da pesquisa confirmaram nossa hipótese já era o esperado, apenas não confirmado: concluímos que os professores não estão preparados para trabalhar dentro das diretrizes curriculares nacional para o ensino médio estabelecidos pelo MEC. Percebemos, pela análise do questionário, que os professores ainda continuam presos apenas no material didático que lhes era acessível. Com isso, preconizam com a afirmação de Brzezinski (2000), o que os educadores mostram que realizavam um trabalho muito limitado às propostas do sistema educacional, pois não mostraram flexibilidade em seus planejamentos.

Nessa nossa afirmação através do questionário que é o instrumento de nossa pesquisa amostra que o educador não está preparado para trabalhar com as reformas curriculares, sendo assim, não consigo acompanhar o que foi estabelecido para ministrar em sala de aula. Consideramos que o professor ainda carrega consigo resíduos do professor ditador, já que não encontra tempo para mudanças, ou seja, não investe em si próprio. Como preconiza os PCNs (2000).

Os educadores entrevistados, ao nosso entender, de alguma forma não usam os PCNs como suporte para o trabalho. Pois os PCNs, tanto nos objetivos educacionais que propõem quantos na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem

atravessá-las, buscam apontar caminhos para o enfrentamento dos problemas do ensino médio, adotando como eixo o desenvolvimento de capacidade do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmo, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista, no PCNs, é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo – SP, Cortez, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. (Organizadora). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4ª ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/INEP, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Media e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação Secretaria de Educação Media e Tecnologia. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB nº 03 de 26/06/98. Institui as SCN para o Ensino Médio.

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. *A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*, 3ª ed. São Paulo – SP, Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

LIMA, José Leonildo e SILVA, Teresa de Passos da. Roteiro para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos e Monografia. Editora Unemat. Cáceres: 2005.

MOURA E CASTRO, C. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: SEMINARIO INTERNATIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, 1995.

PILETTI, Nelson. Série *Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. 23ª Edição. Editora Ática. São Paulo 1988.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. São Paulo. USP, 1998.

TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HASSAS, Sérgio. (Organizadores) – *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. PUC – São Paulo, Cortez – 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 8ª ed – Campinas: São Paulo – Autores Associados – 2000.

SPOSITO, M. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

ZIBAS, D.M.L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

ZIBAS, D.M.L.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. O protagonismo de alunos e pais no ensino médio. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004. (Textos FCC, 25)

ZAMBONI, E. Identidade nacional e consciência histórica. Cultura e Política em América Latina, Santa Cruz do Sul, v. 4 nº 1/2, p. 07-22, jan/dez. 2002.

ANEXOS

ANEXOS 1

Questionário

1 - Como é que se trabalhava o Ensino Médio antes dos PCNs?

2 - De que forma era planejada a aula do Ensino Médio antes dos PCNs?

3 - Como é que o professor concebe as propostas estabelecidas pelos PCNs ao Ensino Médio?

4 - Como é que o professor concebe as propostas estabelecidas pelos PCNs ao Ensino Médio?

5 - Em relação a LDB no seu ponto de vista, o que trouxe de contribuição ao Ensino Médio?