

## Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas

### Curriculum and competences: The reform of secondary education and the schools' appropriations

Monica Ribeiro da Silva  
monicars@ufpr.br

---

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo investigar o modo como as proposições presentes na reforma curricular do Ensino Médio foram apropriadas pelas escolas. Assim, documentos oficiais foram estudados, em especial as Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esse nível de ensino. As formulações principais centram-se na relação entre saberes e suas tecnologias e no currículo organizado com base em competências. Além disso, nas escolas de Ensino Médio da cidade de Curitiba (PR), realizou-se uma pesquisa para verificar quais dessas proposições foram tomadas como referências, que mudanças buscaram fazer em resposta a elas e de que forma incorporaram as proposições normativas. Partiu-se da hipótese de que o movimento de apropriação da política curricular oficial não reproduz linearmente as formulações originais. A análise das respostas evidencia distintos processos de incorporação das prescrições normativas. Esses diferentes movimentos de apropriação conferem à reforma curricular um alcance relativo.

**Palavras-chave:** currículo e competências, Ensino Médio, reforma curricular.

**Abstract:** This article aims to investigate how the propositions present in the curricular reform of secondary education have been incorporated by schools. In order to do that, official documents were studied, especially the Guidelines and the Curriculum Parameters for this level of education, indicating that the main formulations are the association between knowledge and its technologies and the curriculum based on skills. In addition, it was also performed a study with all high schools in Curitiba (PR), in order to gather information on which of these propositions schools have adopted as a reference, what kind of changes they had to perform in adapting to the reform, and in which ways they incorporated the new legislation in their pedagogical proposals. The hypothesis that oriented the research was that the adoption of the official curricular policy by schools does not occur in a linear way. The analysis of the answers showed different processes of adopting official prescriptions, indicating that the accomplishment of the reform is only relative.

**Key words:** curriculum and competences, high school education, educational reform.

---

## Introdução

A finalidade principal deste artigo é evidenciar as relações entre a formulação de políticas curriculares e sua apropriação pelas instituições educativas, isto é, analisar o modo pelo qual as escolas se apropriam dos dispositivos normativos oficiais, especialmente os que se estabelecem em momentos de reformas educacionais. Toma como objeto de análise a reforma curricular do Ensino Médio, realizada a partir do início da década de 90, e estuda o modo como as proposições em torno das relações entre currículo e competências foram apropriadas pelas escolas. Entende-se que essas proposições manifestam a intencionalidade da reforma curricular de relacionar a educação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A análise dos textos normativos evidenciou problemas conceituais presentes nas formulações oficiais, geradores de distintas formas de interpretação pelas escolas.

Com base no estudo das proposições oficiais, foi realizada uma investigação junto às escolas de Ensino Médio da cidade de Curitiba (PR), com a finalidade de conhecer quais das proposições oficiais essas instituições tomaram como referência, que alterações buscaram fazer em resposta a elas e de que forma ocorreu a incorporação dos dispositivos normativos em suas propostas/seu projeto político pedagógico. Essa base empírica dimensionou os processos por meio dos quais as escolas interpretaram os textos oficiais e como se organizaram em resposta a eles. Partiu-se do pressuposto de que o movimento de apropriação da política curricular oficial não reproduz linearmente as formulações originais.

Considerou-se, para efeito de análise, que as representações postas aos educadores por meio da normatização curricular oficial resultam em

aceitação e/ou resistência, e, com frequência, em um híbrido dessas possibilidades. A investigação de como os dispositivos normativos são lidos e interpretados pelos educadores permite uma aproximação das práticas por meio das quais a escola produz determinadas representações de si mesma e de seu fazer com relação à ação educativa. Este movimento de apropriação e de representação que a instituição escolar faz não ocorre de maneira uniforme. Isso se deve ao fato de que o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se evidencia como um movimento de recontextualização, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados conceituais em direção ao que é praticado. Segundo Bernstein (*in* Lopes, 2002), a passagem do discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) para um discurso regulativo (associado aos valores e aos princípios pedagógicos instituídos) implica um movimento de recontextualização que gera a produção de um novo discurso pedagógico.

As proposições de mudanças curriculares presentes na reforma educacional produzem alterações no discurso pedagógico, e, mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao valer-se da disseminação de um ideário pedagógico legitimado. Desse modo, os dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impactos sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo. Assim, compreende-se que

O fracasso ou não das reformas educativas não pode, de forma alguma, ser buscado ou explicado apenas pela maior ou menor eficácia das mesmas

em resolver os problemas que atacar, mas, sobretudo, por sua capacidade de deslocar ou não os eixos das culturas escolares de seus lugares e, nesse processo, de criar oportunidades para a produção de novos sentidos e significados da escolarização. O estudo desse fenômeno, no passado e no presente, é um das tarefas dos investigadores das culturas escolares (Faria Filho, 2005, p. 248).

## A normatização da reforma: currículo e competências/saberes e suas tecnologias

Em virtude da determinação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96 (Brasil, 1996), que estabelece, em seu artigo 26, a necessidade de uma base curricular nacional comum, entre 1997 e 1998, são elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Desde o início dos anos 90, no entanto, o Ministério da Educação vinha elaborando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999), com o intuito de produzir uma padronização curricular no país, em todos os níveis da Educação Básica.

Este conjunto de ações, no âmbito do processo de reforma educacional, teve suas justificativas anunciadas como decorrentes da necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário econômico mundial e local, as quais trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o Ensino Médio, constata-se o atrelamento das propostas às exigências postas pelo mundo do trabalho.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecidos para a orga-

nização curricular no Ensino Médio, convergem, nas diretrizes e parâmetros curriculares, em torno do desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/adquiridas. O conceito de competências vem associado ao de tecnologias, que, juntos, condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, tecnologias, competências e habilidades e adequação ao mundo do trabalho são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais, objeto desta pesquisa. Nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais prescreve-se que o currículo do Ensino Médio se distribua em três grandes áreas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Qual o sentido que adquire a expressão “e suas tecnologias”? As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, Brasil 1998), quando prescrevem a inclusão de suas tecnologias em cada macroárea, explicitam uma concepção reducionista de tecnologia, enunciada como técnica a ser aplicada. A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho. A tecnologia, concebida como aplicação de determinado conhecimento, não conduz à proposição de que se

discuta a relação social que mede a produção da tecnologia, marcada, principalmente, por razões de ordem econômica.

A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, proposta na LDB, torna-se restrita, no Parecer 15/98 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao aprendizado do emprego da tecnologia por meio de atividades práticas. A possibilidade de uma formação capaz de compreender e questionar os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos vê-se, assim, subtraída e, em seu lugar, tem origem uma formação que prima pelo caráter utilitário dos saberes. Tais formulações, controversas, são geradoras de um discurso instrucional fluido e ambíguo, o qual produz interpretações igualmente fluidas e ambíguas por parte das instituições escolares.

A noção de competências que, na reforma curricular, aparece associada à de tecnologia, firma-se, inicialmente, no campo das tendências de formação profissional com vistas a formar o trabalhador contemporâneo. A competência, definida pelas necessidades de qualificação profissional, pode ser sintetizada como “a capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida e definida em termos de seu desempenho real” (OIT/CINTERFOR, 1997, p. 47). Não se configura, portanto, na justaposição de um conjunto de conhecimentos, mas na capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo. As análises acerca da adoção do modelo de competências apontam para as limitações de sua generalização para as esferas do currículo que ultrapassam os objetivos da educação profissional e circunscrevem uma concepção limitada para formação humana.

[...] os métodos, os procedimentos e as noções que caracterizam o modelo pedagógico em definição encontram no ensino técnico e profissionalizante sua primeira realização. [...] Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico - objetivos, competências, saber, *savoir-faire*, projeto, contrato - encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural (Tanguy e Ropé, 1997, p. 51).

As proposições em torno de um currículo organizado, com base em competências a serem desenvolvidas, compõem uma perspectiva funcionalista dos processos de escolarização, que em muito se assemelham à pedagogia por objetivos em voga nos anos 60 e 70 (Macedo, 2002). As teorias da competência, formuladas por autores de campos distintos, como a psicologia cognitivista de Piaget (1975), a sociolinguística de Chomsky (1971, 1985) e a antropologia estruturalista de Lévi-Strauss (1976), estão na origem das proposições contemporâneas e são portadoras de concepções reducionistas da formação humana, na medida em que entendem a relação indivíduo-sociedade desprovida de sua dimensão histórico-cultural (Berstein, 1996).

Na definição das competências pretendidas, os textos oficiais produzem listagens de competências e, com isso, recaem numa proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar ou de outros espaços de formação. A esse respeito, Kuenzer (2000, p. 18-19) exemplifica:

A competência “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Língua Portuguesa) encerra um programa educativo para toda a vida.

Ou “traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Ciências Humanas e suas Tecnologias), parece extrapolar de longe as finalidades e a capacidade dos alunos do Ensino Médio, e provavelmente de muitos dos alunos da Pós-graduação.

A autora observa que essas proposições induzem a uma concepção do processo pedagógico escolar que se limita a ações voltadas para a produção de comportamentos individuais, na qual até mesmo o que é produzido socialmente é tido como resultado de ações isoladas, culminando em um processo no qual “as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica” (Kuenzer, 2000, p. 21).

Nos textos da reforma curricular, quando se associa a noção de competência à necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, cria-se no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a

dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão, à crítica. Reproduce-se, em outras bases, os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação humana exige.

A multiplicidade de origens e de significados atribuídos à noção de competências, bem como a fluidez com que é tratada no âmbito dos PCNEM e DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) conduzem a uma variedade de interpretações e impõem limites à tentativa das escolas em tomá-la como conceito norteador da organização curricular, conforme pretendem os dispositivos normativos oficiais.

Do modo como aparecem descritas, é possível afirmar que, a par da multiplicidade e diversidade de conceituações, há pelo menos um fator comum que confere organicidade à reforma: a noção de competências e a associação entre saberes e tecnologias são tomadas como expressões que comportam a finalidade de adequação do ensino às mudanças ocorridas na sociedade. No que diz respeito a essas mudanças, o discurso dos reformadores busca disseminar a ideia, aparentemente consensual, de que seus fundamentos primeiros estão na revolução tecnológica que luta por transformações no processo de escolarização, de modo a produzir uma convergência de interesses entre mudanças econômicas e formação humana.

A perspectiva de currículo proposta opõe-se, segundo os PCNEM (Brasil, 2000, p. 4), a “um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. A proposta curricular

em pauta seria capaz de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2000, p. 4). A contextualização dos saberes e a interdisciplinaridade, desse modo, compõem uma nova prática pedagógica, capaz de dotar de sentido o conhecimento escolar e de desenvolver nos alunos as competências de que necessitam, tendo em vista adequar-se ao mundo contemporâneo, seja como cidadãos, seja como trabalhadores, instituindo-se, assim, uma perspectiva de educação tecnológica, afirmada como necessária.

As finalidades do Ensino Médio, observando as disposições da LDB, são consideradas, no Parecer 15/98, a partir do reconhecimento de seu caráter de formação geral, que, no entanto, deveriam vir associadas ao mundo do trabalho por meio do conhecimento acerca das tecnologias próprias das transformações técnico-científicas ocorridas, principalmente, entre o final do século passado e início deste. Nessa direção, esse documento tece considerações a respeito da superação, no plano legal, da dualidade historicamente presente nesse nível de ensino. Segundo o Parecer 15/98, a dualidade é superada pela incorporação do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, bem como pela prescrição de seu caráter não profissionalizante. A preparação básica para o trabalho, presente no Artigo 35 da LDB, é compreendida nas DCNEM como base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Nesse sentido, dispõe que:

Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não



se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para ocupação de postos de trabalho determinados. Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo (Brasil, 1998, p. 15).

De acordo com o parecer, o trabalho se converte em referência privilegiada para as proposições seguintes. É levado em consideração ainda o que estipula o Artigo 36 da LDB, quando afirma que, ao concluir o Ensino Médio, o aluno deverá ter pleno domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna: nada mais oportuno em um contexto em que se firma um discurso segundo o qual a formação para o trabalho não pode prescindir da complementaridade mencionada, sobretudo a da disposição de caráter para se adaptar às mudanças.

A reforma curricular do Ensino Médio teve muitas de suas justificativas formuladas a partir de generalizáveis, e, portanto, pretensas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A intenção de adequação da escola a mudanças no setor produtivo levou os propositores do discurso oficial ao encontro do modelo de competências.

O trabalho e os requisitos de formação colocados pela esfera produtiva são afirmados, nos textos

da reforma curricular, como dados a serem considerados como elementos pertinentes à formação. Tais dados não são alvo de uma análise mais acurada e muito menos da crítica à sua condição de portadores de uma determinada razão que limita a formação humana ao imperativo da adaptação. A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.

### **A escola pública de Ensino Médio em Curitiba (PR) 1998-2006**

O campo utilizado para a presente investigação foi a rede de Ensino Médio da cidade de Curitiba (PR). O Estado do Paraná foi escolhido para análise porque o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM – foi criado em 1996 e direcionado à reforma curricular em 1998. Em virtude disso, a política de reformulação curricular desse estado tornou-se referência para a reforma nacional.

A Secretaria de Estado da Educação lançou o PROEM antes mesmo de sancionada a atual LDB. Trata-se de um Programa decorrente de convênio entre a Secretaria e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Como primeira medida na implementação dessa política, a Secretaria de Educação encaminhou o fechamento de todos os cursos técnico-profissionais, medida na qual inclui, equivocadamente, os cursos de formação para o magistério (Curso Normal). As justificativas para as mudanças estão descritas no *Documento Síntese* que anuncia as finalidades e ações do PROEM, guiadas pelo propósito de “aumentar a eficiência, eficácia e equidade

da educação média” (Paraná, 1996, p. 4).

No que diz respeito à relação entre educação geral e formação profissional, o Programa manifesta a intenção de adaptar o Ensino Médio às mudanças ocorridas nos processos produtivos, o que implica no fim da oferta do ensino técnico-profissional, bem como na promoção de um ensino que vise o desenvolvimento de competências básicas:

A eficácia também pressupõe níveis de formação profissional mais exigentes do que os ofertados pelas habilitações hoje existentes no Ensino Médio. A dispersão das habilitações, o tempo insuficiente para a aquisição de competências cognitivas e sociais básicas dificultam uma formação científica sólida e comprometem tanto os objetivos de formação geral como a aquisição de habilidades adequadas ao desempenho técnico em mercados de trabalho dinâmicos e competitivos. A focalização na formação geral de qualidade e a concentração da formação profissional em níveis posteriores ao Ensino Médio pode ser uma solução que otimiza os recursos e compatibiliza os objetivos mencionados (Paraná, 1996, p. 6).

O PROEM, por sua vez, em sua proposição inicial mostrou-se alvo de inúmeras críticas. Estas decorriam, dentre outros fatores, de seu caráter excludente e seletivo ao retirar do nível médio de ensino a possibilidade de profissionalização, e também por estar, conceitualmente, na contramão da história. As discussões em torno da nova LDB que se ocupavam da relação entre educação geral e profissional apontavam para a necessidade de uma formação integral, que articulasse conhecimentos científicos e tecnológicos a uma formação sociohistórica, de caráter unitário. A separação, portanto, no tempo e no espaço, entre formação geral e profissional, contrariava as intenções de se produzir, no âmbito do nível

médio de ensino, essa formação de caráter unitário. Sobressaía, ainda, nos debates, a defesa em torno de uma educação que ultrapassasse os limites do atendimento às exigências e necessidades imediatas da base produtiva. O quadro de referência conceitual no qual se situava o PROEM trazia, no entanto, como uma de suas justificativas, a proposta de adequação da escola média às mudanças no mercado de trabalho.

Decorridos dois anos das primeiras iniciativas, em 1997, o PROEM dedicou-se à viabilização de um de seus propósitos: o incentivo à oferta de Cursos Pós-Médio, técnico-profissionais, ambos normatizados por meio do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, da Presidência da República (Brasil, 1997) e da Deliberação 014/97 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Outro subprograma do PROEM visava à reformulação curricular:

Com a reestruturação curricular pretende-se diminuir a fragmentação do conhecimento, com a redução do número de disciplinas existentes no atual quadro curricular, as quais deverão ser trabalhadas de forma articulada para garantir aprendizado de habilidades básicas e de conhecimentos científico-tecnológicos (Paraná, 1996, p. 8).

A reforma curricular buscava direcionar o Ensino Médio para a educação geral e explicitava os seguintes objetivos, dentre outros:

- Definir *competências cognitivas e sociais* norteadoras de propostas curriculares concernentes com a política estadual para o Ensino Médio de Educação Geral;
- Elaborar proposta curricular orientada para a aquisição de *competências cognitivas e sociais*, de acordo com as inovações concebidas para o PROEM,

e validadas através da participação da comunidade educacional;

- Elaborar *diretrizes* de implementação dos conteúdos curriculares atualizados, de forma a gerar nas escolas capacidade de traduzir esses conteúdos em propostas pedagógicas e didáticas adequadas às necessidades de seus alunos e capacidades de seus professores, aos recursos didáticos disponíveis, às suas instalações físicas e ao termo de aprendizagem que pode oferecer (Paraná, 1996, p. 9).

A partir do segundo semestre de 1998, o Programa voltou-se, preponderantemente, para o reordenamento curricular. A Secretaria de Estado da Educação implementou um conjunto de medidas com vistas a levar as escolas a organizarem seus currículos a partir do referencial de competências. Estas medidas se compuseram de determinações para a elaboração de novas grades curriculares integralizadas pela definição de competências e habilidades para cada disciplina, bem como de registros de avaliação das competências e habilidades desenvolvidas. A partir do ano de 1999, com base nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio formulados pelo Governo Federal, as escolas realizaram um movimento no sentido de atender às postulações oficiais, uma vez que estas são apresentadas com caráter de obrigatoriedade e vinculadas, ainda, ao financiamento.

Com o fim de orientar as escolas nas mudanças curriculares, a Secretaria de Estado da Educação encaminhou, no ano 2000, o Documento intitulado *Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica na Educação Básica Brasileira*, produzido com consultoria de Guiomar Namó e Mello, Maura Chezzi Dallan e Vera Grellet. Este Documento traz

as afirmações de que “o direito de aprender se concretiza quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências”, e que “a ênfase em competências desloca o trabalho pedagógico do *ensino* para a *aprendizagem*”. Ao definir competências assevera: “*Competência* é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, e conclui: “*O conteúdo*, portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas um *meio para desenvolver competências*” (Paraná, 2000, p. 3, grifos no original). As justificativas para essa mudança estariam, segundo o Documento, na necessidade de se associar cidadania e trabalho:

Descarta-se assim, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, a aquisição de conhecimentos enciclopédicos que só levam à erudição e não preparam para a vida. Educar para a vida significa contextualizar, relacionar a teoria com a prática, mostrando ao aluno o que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, porque é importante e como aplicá-lo numa situação real (Paraná, 2000, p. 4).

Aliadas às proposições acima descritas, o Documento indica que o trabalho educativo deve se dar a partir da interdisciplinaridade e da contextualização. Em face dessa compreensão, acrescenta:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por *projetos*, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em

conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos ativos construtivistas (Paraná, 2000, p. 6, grifo no original).

As propostas acima, convergentes em larga medida com as proposições nacionais, comportam, igualmente, os limites discutidos anteriormente. Cabe, então, investigar, que movimentos, no interior das escolas e em sua cultura, geram seus modos de pensar e de fazer.

Essas considerações apresentaram-se instigadoras e compuseram o quadro de referência em torno do qual se procedeu à análise das mudanças ocorridas nas escolas por meio da implantação da reforma curricular. Entende-se que a política de reforma, suas contradições e perspectivas explicitadas, podem ser compreendidas quando se toma como objeto de investigação a constituição do discurso oficial. No entanto, esse procedimento é insuficiente se quisermos dimensionar o que essas proposições causam no interior das escolas.

Uma aproximação desses prováveis impactos pode ser obtida por meio da análise dos modos pelos quais os textos normativos adentram os espaços escolares. Este procedimento permite compreender a complexa operação por meio da qual os conceitos, ideias e intenções adquirem significados distintos no interior das escolas e, ao mesmo tempo, consolidar um processo de dotação de novos sentidos às práticas educativas. A cultura escolar não se institui destituída dessas práticas. Como captar este movimento? Uma possibilidade é investigar de que modo os dispositivos, normas, prescrições, enfim, são apropriados pelas escolas mediante as leituras e

incorporações que se tem feito deles. O que se discute, a seguir, é o movimento de apropriação das instruções normativas, seus impactos sobre os discursos e práticas pedagógicas e os movimentos de adesão e resistência com relação às determinações oficiais.

### **Impactos sobre as escolas: incorporação formal, adesão e resistência**

A pesquisa realizada junto às escolas de Ensino Médio na cidade de Curitiba/PR buscou dimensionar as proposições da reforma curricular incorporadas e as mudanças produzidas nos discursos e práticas educacionais. No estado do Paraná, os efeitos dessa reforma se fizeram sentir nas escolas especialmente no período compreendido entre 1998 e 2003. Para tal fim, foram analisadas as propostas pedagógicas construídas nesse período, por meio de três procedimentos metodológicos: no primeiro, foi enviado um instrumento que identificou os documentos oficiais que foram referência para as escolas e as incorporações feitas em seus textos curriculares. Em um segundo momento, com base nas informações obtidas, procedeu-se à análise de base documental coligida junto a dez escolas que haviam respondido ao instrumento inicial. Dessa base documental constaram os projetos/propostas político pedagógicos das escolas. Por fim, foram realizadas entrevistas com profissionais dessas escolas com o objetivo de indagar a respeito das eventuais mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas das escolas decorrentes da reforma curricular.

Com base nos dados obtidos com as 52 escolas pesquisadas inicialmente,

reforçou-se o pressuposto de que existe um duplo movimento gerado na e pela reforma educacional, qual seja, a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende; e o modo como estes são apropriados e adaptados pela escola, constituindo movimentos distintos e complementares. A partir desses movimentos, a apropriação das prescrições novas, ao confrontar-se com discursos e práticas consolidados, imprime movimentos de incorporação que se diferenciam de escola para escola e constituem múltiplas referências para a realização do trabalho escolar, ora distanciando-se, ora aproximando-se das formulações normativas originais.

Dentre as iniciativas da reforma curricular tomadas como referência pelas escolas no período de coleta de material, a pesquisa evidenciou que 95% delas tomaram por base orientações presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, 82% nortearam-se também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98 do CNE), 67% valeram-se do Documento Básico para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como referência, além de documentos da Secretaria de Estado da Educação e/ou do Conselho Estadual de Educação que normatizaram a reforma curricular (67%). Algumas escolas indicaram que, além dos documentos nacionais e estaduais, basearam-se também nos conceitos da UNESCO (2000), adotando os quatro pilares – aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos – como suporte para a organização de seu trabalho.

Quando foi solicitado o relato de algumas das mudanças feitas no Projeto Político Pedagógico, com base

<sup>1</sup> De um total de 99 escolas existentes na cidade de Curitiba, as quais fazem parte da rede estadual de ensino do Paraná.

nas propostas oficiais, verificou-se que as principais alterações se deram na revisão curricular e nos registros dos processos de avaliação. No que se refere às mudanças curriculares, afirmaram que foi dada ênfase especial a projetos interdisciplinares, aos temas transversais e à formação básica para o trabalho.

Dentre as mudanças realizadas no texto do Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica da escola, conforme a análise realizada, evidenciou-se a incorporação das seguintes proposições: 82% das escolas utilizam as definições de habilidades e competências em seus currículos; 78% mencionam as relações entre os saberes (conteúdos) e suas tecnologias; e 55% explicitam a preocupação com a formação para o trabalho, caracterizando um processo de incorporação das proposições oficiais.

Apenas 15% das escolas informaram que não tiveram como intenção a adoção desses referenciais e explicitaram outras finalidades para o Ensino Médio como o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno. O texto dessas escolas evidencia uma aproximação com a antiga proposta da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – O Currículo Básico, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. A partir das afirmações, é possível inferir que estas escolas optaram por alguma forma de resistência às mudanças.

Das escolas que afirmaram ter procedido à reelaboração de suas propostas para atender à normatização oficial, a terceira etapa da pesquisa revelou, por meio de entrevistas, que, em média, 70% das escolas procederam a uma incorporação apenas formal das proposições, isto é, afirmam que reformularam suas propostas/projeto político pedagógico estruturando-os com base na definição de competências e habili-

dades e/ou na relação entre saberes e suas tecnologias, mas que não produziram alterações em suas práticas pedagógicas. Algumas das escolas justificam essa situação afirmando que os professores não entenderam que alterações seriam necessárias pôr em prática. Outras atribuem essa incorporação formal a dificuldades de interpretação das proposições oficiais, ou a dificuldades de organização das próprias escolas.

Dentre as escolas que afirmaram ter produzido alterações em suas práticas com o fim de adequá-las aos propósitos da reforma, verificaram-se algumas convergências em torno da ideia de vinculação entre os saberes disciplinares e os saberes do cotidiano, o que aproxima as mudanças feitas das formulações presentes nos textos oficiais. Observa-se, no entanto, um deslocamento de sentido quando as escolas atribuem especial ênfase à vinculação dos saberes escolares aos saberes pessoais, em detrimento dos saberes como prática social e cultural. A explicação para esse deslocamento pode se sustentar em duas hipóteses, não necessariamente excludentes: ou o texto normativo não é suficientemente claro, produzindo ambiguidades em sua interpretação, ou os sujeitos que o interpretam optam pelo sentido mais pragmático, que torna mais tangível a mudança das práticas.

Das escolas que fazem menção explícita à tentativa de pôr em prática as relações entre saberes e tecnologias, quase 50% delas manifesta o entendimento dessa relação como possibilidade de o aluno ter acesso ao uso da tecnologia, ou, em outras palavras, acesso ao computador ou a outra tecnologia da informação e comunicação, e associam essa ideia à necessidade de preparação para o trabalho.

Das apropriações feitas pelas escolas analisadas é possível afirmar a presença de uma concepção redu-

cionista da relação entre educação e trabalho, que resulta, provavelmente, da forma pragmática com que é prescrita e compreendida a relação entre tecnologia, competências e formação humana nos documentos oficiais. Tal reducionismo limita as possibilidades de que se ultrapasse a finalidade da educação tomada exclusivamente no sentido da adaptação da escola às mudanças gestadas no mundo do trabalho. Uma concepção de educação média – tecnológica – que supere essa perspectiva reducionista deve ser capaz de produzir, ao mesmo tempo, o domínio instrumental do aparato técnico, bem como a compreensão crítica dos condicionantes histórico-culturais da produção e da tecnologia.

## Considerações finais

Do conjunto de escolas pesquisadas, foi possível averiguar que nem todas elas se voltaram para o cumprimento das prescrições oficiais, e, ainda que muitas realizassem incorporação apenas formal dessas proposições, foi possível dimensionar o peso atribuído ao discurso oficial: a quase totalidade das instituições pesquisadas realizou algum tipo de incorporação das propostas presentes nos documentos que visaram à reforma curricular. Foram poucas as que, intencionalmente, ofereceram resistência à incorporação das proposições normativas e explicitaram isso em suas respostas.

Quanto ao aspecto de como as escolas interpretaram as proposições oficiais, pode-se dizer que algumas estabeleceram uma relação direta entre saberes, tecnologias e mercado de trabalho e verbalizaram essa vinculação em suas propostas. Desenvolver competências e habilidades, para a maioria delas, é entendida como decorrente da associação entre os saberes/conteúdos e o cotidiano dos alunos. As poucas escolas que reorganizaram seu fazer pedagógico



com vistas a atingir essa finalidade informaram que o trabalho com projetos foi destacado como possibilidade de produzir a relação entre saberes escolares e sua utilização/aplicação no dia a dia dos alunos. Dessas informações é possível inferir a ocorrência de atribuição de um sentido pragmático ao conhecimento, valorizado principalmente em sua dimensão utilitária.

A apropriação da noção de competências, a qual é associada à relação entre saberes e tecnologias, ao redefinir o tempo, espaço e saber, tem como consequência alterações na realização do trabalho pedagógico. Essa reconfiguração necessita ser problematizada, indagando-se, por exemplo, em que medida a vinculação mecânica dos saberes ensinados na escola com os saberes do cotidiano não gera um empobrecimento dos saberes de referência que caracterizam as áreas específicas de formação e atuação docente.

Ainda que, para a maioria das escolas, a incorporação dos dispositivos normativos oficiais tenha se dado apenas de maneira formal, isso não significa que houve um movimento intencional de resistência às propostas oficiais. Algumas das escolas informaram que a mudança em suas práticas dependeria de condições estruturais mais favoráveis a trabalhos interdisciplinares. Outras afirmaram que as inovações não ocorreram porque os professores não compreenderam o sentido das proposições. Verifica-se, de qualquer modo, nessas escolas, a adesão ao discurso oficial, que se legitima e redimensiona o significado das práticas consolidadas, bem como questiona os modos de constituição do trabalho pedagógico, tidos como tradicionais, enciclopédicos e/ou tecnicistas.

Foi possível perceber ainda que as interpretações das proposições oficiais se diferenciam de escola para escola. A profusão de interpretações

deve-se, em parte, às ambiguidades e confusões do próprio discurso curricular oficial e ao movimento de recontextualização produzido nos momentos de leitura e interpretação dos textos normativos, atrelados às condições institucionais. A partir dessas considerações, é possível inferir que, entre a produção de instruções normativas com vistas à reforma curricular e a apropriação dessas instruções pelas escolas, opera-se o movimento de recontextualização por meio do qual as instituições educativas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, e que os mesmos, por vezes, se distanciam de suas formulações originais.

Em síntese, a análise das respostas emitidas pelas escolas evidencia que em muitas houve uma incorporação apenas formal do discurso normativo; algumas delas deliberaram em favor da resistência à incorporação desse discurso; e outras implementaram mudanças em suas práticas como decorrência das prescrições oficiais. Observa-se, assim, que o processo de produção do discurso oficial e sua execução pelas escolas instituem-se como movimentos complementares, porém distintos, dos quais resulta um deslocamento dos significados conceituais. Essas distintas formas de posicionamento em relação à política curricular mostram que as escolas procedem a leituras particulares e contrastantes, gerando um movimento de apropriação que permite concluir que os impactos da reforma educacional produzem mudanças, porém, seu alcance é sempre relativo.

## Referências

- BERSTEIN, B. 1996. *Classes, códigos e controle. A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, Vozes, 307 p.
- BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), acesso em: 12/06/2008.

- BRASIL. 1998. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, CNE/CEB, 45 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15_98.pdf), acesso em: 12/06/2008.
- BRASIL. 2000. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Bases Legais*. Brasília, MEC/SEMTEC, 107 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, acesso em: 12/06/2008.
- BRASIL. 1997. Presidência da República. Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf), acesso em: 12/06/2008.
- CHOMSKY, N. 1971. *Linguagem e pensamento*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 127p.
- CHOMSKY, N. 1985. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 54 p. (Coleção Os Pensadores).
- FARIA FILHO, L.M. 2005. Fazer História da Educação com E.P. Thompson. In: L.M. FARIA FILHO (org.), *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 311 p.
- KUENZER, A.Z. (org.). 2000. *Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 248 p.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1976. *A noção de estrutura em etnologia. Seleção de textos*. São Paulo, Abril Cultural, 44 p. (Coleção Os Pensadores).
- LOPES, A.C. 2002. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, 23(80):117-134.
- MACEDO, E. 2002. Currículo e competência. In: A.C. LOPES; E. MACEDO, *Disciplinas e Integração Curricular*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 115-144.
- OIT/CINTERFOR. 1997. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo, Cinterfor, 378 p.
- PARANÁ. 1996. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PROEM - Documento Síntese, 71 p.
- PARANÁ. 2000. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Gestão do

- Ensino. Novos Paradigmas Curriculares e Alternativos de Organização Pedagógica na Educação Básica Brasileira. 12p.
- PIAGET, J. 1975. *A epistemologia genética*. São Paulo, Abril Cultural, 56 p. (Coleção os Pensadores).
- TANGUY, L.; ROPÉ, F. 1997. *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 207 p.
- UNESCO. 2000. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília/São Paulo, MEC/Cortez, 288 p.
- Submetido em: 12/06/2008  
Aceito em: 25/01/2009