



## FUNDAMENTOS ATUAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: ENTRE DOIS PROJETOS

Claudio Costa Fernandes  
claudiofernandesdacosta@gmail.com

Rosilda Benáccchio Nascimento  
rosildabenacchio@gmail.com

### Resumo

Este texto decorre das reflexões e resultados de um estudo de caso realizado entre 2011-2013 e outro, em andamento, iniciado em 2014, envolvendo um conjunto de políticas relacionadas ao processo de avaliações externas como parte da reforma da educação básica brasileira. Este processo só foi (é) possível graças à noção de competências, introduzida a partir de meados de 1990, através de exames externos que legitimam, posteriormente, a criação do Ideb e do Programa de Metas, políticas contestadas por boa parte dos educadores brasileiros. Mais recentemente, o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI (2009) e, sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM (2012) propõem claramente a superação da noção de competências adotando o Trabalho e a Pesquisa como princípios educativo e pedagógico. Contraditoriamente, presenciamos a retomada e ampliação desta mesma noção em outras políticas como a Solução Educativa para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro SEEDUC-RJ (2012), mas também pelo próprio MEC e Governo Federal. Portanto, desenvolvemos uma abordagem qualitativa envolvendo revisão bibliográfica, análise documental e pesquisas de campo com professores e gestores de escolas escolhidas “intencionalmente” (Thiollent, 1996) nas redes municipal (Angra dos Reis) e estadual, no estado do Rio de Janeiro. O objetivo deste trabalho é contribuir com uma análise de totalidade sobre os fundamentos deste processo, partindo, mais especificamente, da referida contradição entre os dois projetos em questão. Do ponto de vista teórico-metodológico, utilizamos referências do materialismo histórico dialético, sobretudo as categorias totalidade e contradição. Concluímos que existe uma disputa entre os dois projetos, com um claro movimento de manutenção e consolidação dos fundamentos que nortearam a reforma da educação básica dos anos de 1990.

### Palavras chave

Educação Básica, Inovações curriculares, Competências, Trabalho como princípio educativo.



## Abordagem do problema

Numa perspectiva histórica e dialética, vamos retomar brevemente o ano de 2005, no qual ocorre uma importante inflexão nas políticas educacionais brasileiras, decorrente de iniciativas governamentais. Estamos nos referindo à implantação do primeiro exame externo censitário em larga escala denominado de Prova Brasil (2005), do Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE] (2007), com destaque para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [PMCTE] (Decreto 6.094/2007).

Entretanto, ressaltamos que todo este processo só foi (é) possível graças à noção de competências, introduzida a partir de meados de 1990, como novo paradigma de reorganização curricular que estimularia a melhoria da qualidade e da equidade na educação. Ou seja, a partir de então é crescente o número de exames externos estaduais, municipais, e federal, todos, sem exceção, com base em competências e habilidades, cujos resultados, posteriormente, lastreiam a criação do Ideb e do programa de metas, que aprofundam processos de ranqueamento, responsabilização e “incentivos” (premiação), contestados por boa parte dos educadores.

Assim sendo, passados pelo menos 20 anos, após uma série de problemas apontados teórica e empiricamente por experiências e pesquisas realizadas no Brasil e no mundo, presenciamos, mais recentemente, a proposta de superação da noção de competências por outros fundamentos presentes nas DCNEM (2012) e no ProEMI (2014). Entretanto, assistimos, contraditoriamente, à retomada e ampliação desta mesma noção em outras políticas atuais como a Solução Educacional para o Ensino Médio, da SEEDUC-RJ, mas também pelo próprio MEC e Governo Federal.

O que chama a atenção é que a base legal da “Solução Educacional”, projeto desenvolvido no estado do Rio de Janeiro, reside no ProEMI (2014) e nas próprias DCNEM (2012) que elegem, entretanto, o “Trabalho como princípio educativo” e a “Pesquisa como princípio pedagógico”, superando a centralidade da pedagogia das competências como mecanismo de integração curricular. Neste sentido, como base da proposta e do desenvolvimento curricular, preconizam a integração das dimensões do



trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.

No material “Solução Educacional para o Ensino Médio”, um de seus documentos intitulado “INOVAÇÃO”, encontramos em “A ESCOLA INOVADORA QUE SE TORNOU LEI E CHEGOU À SALA DE AULA E À VIDA” a seguinte afirmação:

A solução Educacional concretiza o grande desafio de traduzir as **Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio em Diretrizes Operacionais**. Princípios, conceitos e metodologias contidos nos marcos legais são organizados em soluções que chegam às escolas e às salas de aula e produzem impacto na vida dos estudantes. (grifos do documento).

No mesmo documento, em “INDUZINDO INOVAÇÕES COM SOLUÇÕES ACESSÍVEIS E FLEXÍVEIS COM BAIXO CUSTO”, podemos ler:

(...) Estratégias educativas e inovadoras ganham aplicação concreta e progressiva sem que seja necessário o investimento em tecnologias ou estruturas físicas que estejam muito além das condições atuais das escolas públicas. **A proposta trás soluções acessíveis e flexíveis com baixo custo** e que podem ser customizadas para atender aos diferentes tipos de escola de ensino médio. (Grifo nosso).

Já no documento intitulado INTEGRAÇÃO, em “DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS DE FORMA INTEGRADA” afirma-se que:

A Solução Educacional propõe ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma **matriz de competências** para o século 21, **flexível e adaptável a diferentes modelos de escola**. A proposta reúne **competências cognitivas (...)** e **socioemocionais (...)**. As competências cognitivas e as socioemocionais **relacionam-se estreitamente entre si**. Pesquisas revelam que alunos com competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. Mais que isso, são essas competências as que **mais impactam as realizações futuras dos estudantes**, como a continuidade dos estudos, o ingresso e sucesso no mundo do trabalho, a estabilidade de relacionamentos e a saúde. (grifos do documento).

Por outro lado, O IAS e a OCDE, em parceria com a SEEDUC-RJ e a SME-RJ, elaboraram projeto com o objetivo de “desenvolver o primeiro instrumento brasileiro de medição de competências socioemocionais de estudantes, em larga escala, no ambiente



escolar”. Batizado de SENNA (sigla em inglês para Avaliação Nacional de Não cognitivas ou Socioemocionais), o instrumento teve uma aplicação piloto em 2013 no Rio de Janeiro, com previsão de que em 2015 aconteça a primeira avaliação deste tipo no estado. (<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>) (Acesso em 20/12/2014).

Entretanto, em dezembro de 2013 foi realizado o Policy Forum on “Skills for Wellbeing and Social Progress”, fórum chancelado pela OCDE, IAS, MEC e Governo Federal, reunindo líderes educacionais de todo o mundo “para discutir maneiras de melhor preparar crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI”. O encontro abordou o poder das competências socioemocionais, “dada a crescente evidência de que essas habilidades desempenham um importante papel para o alcance do sucesso individual e social”. <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/textos-de-introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-policy-forum.pdf>). Acesso em 20/12/2014.

### **Justificativa**

Este estudo se justifica na medida em que coloca em questão, fundamentos centrais da reforma do ensino médio e da educação básica brasileira. Neste sentido, o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI (2009) e, sobretudo, as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM (2012) propõem claramente a superação da noção de competências adotando o Trabalho e a Pesquisa como princípios educativo e pedagógico. Contraditoriamente, presenciamos a retomada e ampliação desta mesma noção em outras políticas como a Solução Educativa para o Ensino Médio da SEEDUC-RJ (2012), mas também pelo próprio MEC e Governo Federal.

### **Fundamentação teórica**

Os documentos curriculares, sobre os quais se baseiam as avaliações nacionais da educação básica, reafirmam desde a década de 1990 as bases que devem pautar a educação escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), trata-se da formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a “aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas



tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1998, p.28).

Tais orientações associam a idéia de qualidade à de capital humano configurando-se, segundo Frigotto (2011), uma pseudoteoria que produz mistificações, destacando entre elas a pedagogia das competências.

Neves (2008) destaca que a teoria do capital humano subsidia a relação entre educação escolar e sociedade na perspectiva neoliberal, e a pedagogia das competências, norteia a dimensão pedagógica de seu projeto educacional. “A teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, [...] subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos.” (p. 67-68).

Ramos (2011) acrescenta que a competência tomada como fator econômico legitima o consenso social em torno da idéia de que todos os trabalhadores pertencem a uma única classe, a capitalista, e que o capitalismo é o único modo de produção capaz de manter equilíbrio e justiça social. Neste sentido, “a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas” (p. 65). A autora salienta, ainda, que os aportes epistemológicos da noção de competências são o relativismo e o construtivismo radical do neopragmatismo. “É a própria lógica cultural pós-moderna”, afirma. (p. 64).

Para Kuenzer (2002), atribuir à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências resulta em mais uma forma sutil e extremamente perversa de exclusão dos que vivem do trabalho por se constituir em uma tarefa que não é de natureza escolar.

Interessante notar que mesmo alguns documentos oficiais que fundamentam a Prova Brasil/Saeb/Ideb indicam graves problemas e “limitações” com suas matrizes de competências.

[...] diferentemente do que se espera de um currículo [a matriz] não menciona certas habilidades e competências que embora sejam importantes, não podem ser medidas por meio de uma prova escrita. Em outras palavras, a Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da





Prova Brasil sofre as limitações do tipo de instrumento (prova) utilizado na medição do desempenho. (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/matematica.htm>)

Mais de duas décadas após as primeiras recomendações dos organismos multilaterais sobre a melhoria da qualidade da educação brasileira associada a sistemas de avaliações externas, observa-se que o peso dos resultados de tais exames, utilizados como subsídios para classificar, ranquear, premiar/punir escolas e professores tende a deslocar a prática dos educadores, valorizando somente o que é objeto da avaliação, ou seja, conteúdos mínimos, competências e habilidades básicas.

Neste sentido, concordamos com o alerta de Freitas (2012) de que com esta lógica de senso comum ocorre um “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. “Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico” (p.390).

## Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é contribuir com uma análise de totalidade sobre os fundamentos deste processo iniciado nos anos de 1990, e suas implicações atuais sobre a reforma curricular e o trabalho docente. Neste sentido, abordaremos, mais especificamente, uma clara contradição<sup>1</sup> entre dois projetos: o Programa Ensino Médio Inovador [ProEMI] (2009), cujos fundamentos coincidem com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [DCNEM] (2012), e o seu modelo de implantação no Rio de Janeiro, o “Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio” (2013), desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS).

## Metodologia

Este texto decorre das reflexões e resultados de um estudo de caso realizado entre 2011-2013 e outro iniciado em 2014, em andamento. Desenvolvemos uma abordagem qualitativa envolvendo revisão bibliográfica, análise documental e pesquisas de campo com professores e gestores de escolas escolhidas “intencionalmente”



(Thiollent, 1996) nas redes municipal (Angra dos Reis) e estadual, no estado do Rio de Janeiro. Para analisar os dois projetos em questão, buscamos, inicialmente, informações nos sites do Mec e da Seeduc-RJ. Embora existam em boa quantidade, tais informações se mostraram insuficientes para estabelecermos uma análise mais significativa vinculada à totalidade e às contradições dos aspectos e relações que envolvem este processo.

Neste sentido, optamos por complementar e cotejar as informações disponíveis, através de duas entrevistas com um representante da Seeduc-RJ afeto ao Ensino Médio Inovador, além de mais quatro entrevistas realizadas com gestores e professores de três escolas que estão implantando este projeto em suas diferentes etapas, no âmbito da rede pública estadual. Embora não citadas diretamente, estas entrevistas, realizadas em 2014, nos municiaram com importantes informações e documentos não disponíveis pela internet, alguns deles utilizados aqui. Na medida em que ainda não sistematizamos completamente os dados empíricos mais recentes, relativos a tais entrevistas, trazemos neste texto uma reflexão, resultados e conclusões a serem complementadas futuramente.

## Resultados

A partir das reflexões anteriores, apresentamos uma síntese acerca da tendência dominante acerca dos fundamentos da reforma do ensino médio brasileiro nos dois projetos colocados.

O longo processo de discussão e elaboração das atuais DCNEM (2012) resultou na exclusão da referência às competências, oferecendo elementos que superam as contradições oriundas desta noção, recuperando uma concepção histórica e ontológica de homem, de princípio educativo, e de conhecimento, a serem considerados na oferta do ensino médio brasileiro. Tais questões, intimamente ligadas à função social da escola, vinculam-se a fundamentos relacionados com a natureza ontológica e histórica do trabalho e, neste sentido, às necessidades educativas e de emancipação humana.

Entretanto, os dois projetos são apresentados em sintonia, na medida em que a “Solução Educacional” buscava apenas traduzir os princípios, conceitos e metodologias contidos nos marcos legais (DCNEM e ProEMI) que a fundamentam, o que esperamos ter problematizado a partir da reflexão sobre a noção de “competências”. Esta questão não se apresentou relevante nas entrevistas com gestores e professores, devido ao seu



desconhecimento, e ao processo que orienta a implantação da “Solução Educacional” baseado em formação e em “orientações para as atividades dos professores”, por exemplo.

Assim sendo, destacam-se conteúdos curriculares a partir de uma matriz de competências flexível e adaptável a diferentes modelos de escola. Afirma-se, a centralidade das competências socioemocionais, na medida em que seriam facilitadoras da aprendizagem, e as que mais impactam nas realizações futuras dos estudantes, como a continuidade dos estudos, o ingresso e sucesso no mundo do trabalho, a estabilidade de relacionamentos e a saúde.

Por fim afirma-se que a proposta trás soluções acessíveis e flexíveis com baixo custo e que podem ser customizadas para atender aos diferentes tipos de escola de ensino médio. Ou seja, tais estratégias educativas e inovadoras não necessitariam de investimento em tecnologias ou estruturas físicas que estejam muito além das condições atuais das escolas públicas.

A este respeito, constatamos também contraditoriamente, que todos os projetos pesquisados, desenvolvidos a partir desses pressupostos, no Rio de Janeiro, revelam dificuldades financeiras estruturais, sobretudo para atenderem a carga horária ampliada (integral) de 7 horas diárias. Este é um tema que por sua extensão e relevância pretendemos desenvolver com mais detalhes em trabalhos futuros.

## Conclusões

Diante do projeto de formação integral com base no trabalho como princípio educativo, claramente contraditório com o projeto cuja integração se mantém vinculada ao desenvolvimento de competências demandadas pelo atual modelo político-econômico hegemônico, entendemos que desprezar a essência que se expressa nas DCNEM (2012), como descrevemos, significa abrir mão do caráter universal e emancipador particularmente necessário à educação atual, em favor da especificidade que caracteriza os interesses imediatos e privados de grupos econômicos que operam em “parceria” com o estado brasileiro na direção de uma formação orientada para o mercado capitalista.





Desta análise inicial podemos inferir, portanto, que o objetivo do atual patamar da reforma educacional da educação básica brasileira é a ampliação e consolidação do ideário das Competências (agora focando, sobretudo, na formação de valores e comportamentos relacionados a um determinado e desejável tipo de cidadania) demandado pelo desenvolvimento do mercado capitalista, desde os anos de 1990, e viabilizado através de exames de competências em larga escala, incluindo agora a perspectiva de exames específicos de competências sócio-emocionais.

A título de conclusão, fazemos coro com Freitas (2012) quando alerta que, repetindo e/ou aprofundando os reconhecidos equívocos do passado, a política educacional brasileira, longe de fortalecer a qualidade da escola pública, seguirá acumulando décadas perdidas para os que dela mais necessitam. Ou com base em Marx (2006), poderemos viver tragédias e/ou farsas recorrentemente.

### Referências Bibliográficas

Brasil. (1998). Ministério da educação - secretaria de educação fundamental - PCN'S Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério de Educação.

Brasil. (2009). Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o ProEMI. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de out. 2009.

Brasil. (2007) Presidência da República. *Decreto n.º 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 22 fevereiro 2012.

Brasil. (2012). Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9864&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid). Acesso em: 10 de mar. de 2013.

Brasil. (2014). Ministério da educação - MEC, Secretaria de educação básica. ProEMI documento orientador. Brasília/DF.

Freitas, L.C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.



Frigotto, G. (2011). Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. de. (orgs.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF.

Instituto Ayrton Senna. (2012). *Solução Educacional para o Ensino Médio: Documento eletrônico e impresso. Volume 1*. Disponível em <http://educacaoosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/solu%C3%A7%C3%A3o-educacional-1.pdf>

Kosik, K. (1986). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

MARX, Karl. (2006). *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo, Centauro.

Neves, L.M. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo* / Lúcia Maria Wanderley Neves e Marcela Alejandra Pronko. - Rio de Janeiro: EPSJV.

RAMOS, M.N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação*. São Paulo, Cortez.

