

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
PRINCÍPIOS DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NÃO PROFISSIONALIZANTE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: ENTRE O PROEMI/SOLUÇÃO EDUCATIVA E AS DCNEM			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
CLAUDIO FERNANDES DA COSTA	Universidade Federal Fluminense	UFF	Professor
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Este texto decorre de uma pesquisa documental que aborda o atual processo de integração curricular do Ensino Médio público não profissionalizante, implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Utilizando-nos de categorias do Materialismo Histórico e Dialético como Totalidade e Contradição (Kosik, 1986), focalizamos as políticas e princípios que norteiam tal processo. Assim, trataremos do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (MEC), da “Solução Educacional para o Ensino Médio” em tempo integral, e das DCNEM (2012), base legal tanto do ProEMI, quanto da “Solução Educativa. Enquanto a “solução educativa” refere-se a uma reestruturação voltada ao desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas (ou sócio-emocionais), as DCNEM (2012) excluem a referência às competências, aproximando-se de uma abordagem histórica e ontológica de Trabalho e Educação. Em 2015, já estão em funcionamento 51 escolas ProEMI e 13 escolas (Geração), todas com horário integral e matrizes curriculares referenciadas na Solução Educativa/ProEMI.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Ensino Médio; Princípios de integração; Reestruturação Curricular			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e Luta de classes			

PRINCÍPIOS DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NÃO PROFISSIONALIZANTE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: ENTRE O PROEMI/SOLUÇÃO EDUCATIVA E AS DCNEM

Introdução

Este texto decorre de uma pesquisa documental e algumas entrevistas sobre o atual processo de integração curricular do Ensino Médio público não profissionalizante, implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Utilizando-nos de categorias do Materialismo Histórico e Dialético, como Totalidade e Contradição (Kosik, 1986), evidenciamos políticas e princípios centrais neste processo. Assim, trataremos do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (MEC), que tem como objetivo induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio em nível nacional. Abordaremos a “Solução Educacional para o Ensino Médio” em tempo integral, proposta curricular “inovadora” criada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) para ser replicada em toda a rede pública estadual, no âmbito da SEEDUC-RJ. Finalmente cotejaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM-2012), base legal tanto do ProEMI, quanto da “Solução Educacional”, cujos princípios não coincidem, entretanto, com os fundamentos da proposta do IAS. Enquanto a “solução educativa” refere-se a uma reestruturação voltada ao desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas (ou sócio-emocionais) (SEEDUC, MEC, OCDE, 2013), as DCNEM (2012) excluem a referência às competências, aproximando-se de uma abordagem histórica e ontológica de Trabalho e Educação relacionados às necessidades de sobrevivência e transcendência do homem.

Em se tratando, políticas apresentadas como inovadoras na história recente da educação pública brasileira, buscamos uma abordagem que contribua com a compreensão e clareza acerca das propostas, formas de organização e implantação deste processo. Neste sentido, além das propostas e ações oficiais, levamos em consideração reconhecidos “problemas” relativos a “propostas inovadoras” que as fariam esbarrar em questões como formação profissional, concepções pedagógicas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho. Segundo os PCN de Matemática (2000), tais problemas seriam responsáveis por muitos “*equivocos e distorções* em relação aos fundamentos norteadores e idéias básicas que aparecem em diferentes propostas”. (p.23-24). Mais do que isso, buscaremos destacar na formulação das próprias propostas, contradições relacionadas, em última instância, à promessa da “qualidade da educação”. Por um lado identificamos um projeto de formação integral mais vinculado à uma perspectiva de “emancipação humana”, por outro, uma proposta mais próxima dos interesses próprios do modelo político-econômico hegemônico, engendrado pelo estado brasileiro.

Buscando ampliar nossa análise, destacamos o ano de 2005, a partir do qual ocorre uma importante inflexão decorrente de iniciativas governamentais. Estamos nos referindo à implantação de políticas como o primeiro exame externo censitário em larga escala denominado de Prova Brasil (2005), o Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE] (2007), com destaque para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [PMCTE] (Decreto 6.094/2007).

Neste contexto, praticamente todas as escolas públicas de responsabilidade dos 5.563 municípios brasileiros avaliadas pela Prova Brasil, assim como todos os sistemas estaduais de educação avaliados pelo Saeb, passam a almejar as metas definidas pelo PMCTE (2007), expressas pelo Ideb. Neste sentido, este Índice transforma-se no mais importante indicador de mudanças nas políticas e paradigmas relacionados à “qualidade” da educação básica brasileira.

Entretanto, é necessário ressaltar que todo este processo de reformas só foi (é) possível com o advento da noção de competências, em meados de 1990, como novo paradigma de integração curricular, o que estimularia a melhoria da qualidade e da equidade educacionais. A partir de então, também é crescente o número de exames externos estaduais, municipais, e federal, todos, sem exceção, com base em competências e habilidades. Os resultados deste processo, posteriormente lastreiam a criação do Ideb e do programa de metas, políticas que aprofundam processos de ranqueamento, responsabilização e “incentivos” (premiação), contestados significativamente por grande parte dos educadores brasileiros.

Assim sendo, passados pelo menos 20 anos, após uma série de problemas apontados teórica e empiricamente por pesquisas e experiências realizadas no Brasil e no mundo, presenciamos, mais recentemente, a proposta de superação da noção de competências por outros fundamentos presentes, por exemplo, nas DCNEM (2012) e no ProEMI (2014). Entretanto, ao mesmo tempo assistimos, contraditoriamente, à retomada e ampliação desta mesma noção em outras políticas atuais como, por exemplo, a Solução Educacional para o Ensino Médio, no estado do Rio de Janeiro.

O que chama a atenção é que a base legal desta política reside declarada e contraditoriamente no ProEMI (2014) e nas próprias DCNEM (2012) que, entretanto, elegem o “Trabalho como princípio educativo” e a “Pesquisa como princípio metodológico”, superando a centralidade 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.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é contribuir com uma análise de totalidade sobre políticas e fundamentos centrais neste processo, iniciado nos anos de 1990, e as implicações atuais sobre a reforma curricular e o trabalho docente. Neste sentido, abordamos, mais especificamente, a clara contradição entre os dois projetos em questão: o ProEMI, cujos fundamentos coincidem com as atuais DCNEM, e o seu modelo de implantação no Rio de Janeiro, o “Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio” (2013), desenvolvido pela SEEDUC-RJ em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Avaliamos que este estudo se justifica na medida em que coloca em questão fundamentos centrais da reforma do ensino médio e da educação básica brasileira.

O ProEMI e o Ensino Médio Inovador no Rio de Janeiro: a Solução Educacional

Apresentamos até aqui alguns fundamentos e questões envolvidos no ProEMI. Interessa-nos, agora, apresentar e aprofundar uma análise sobre como o governo do Estado do Rio de Janeiro e a sua Secretaria de Educação buscam assimilar e ao mesmo tempo “adequar” tais fundamentos na oferta do Ensino Médio não profissionalizante.

Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o ProEMI integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. (Brasil, 2009).

Este Programa tem como objetivo a **melhoria da qualidade** do ensino médio nas escolas públicas estaduais, propondo assim o **redesenho do currículo** e a ampliação das ações de **formação continuada de professores**. (grifos nossos). (Brasil, 2014, p.3).

Segundo o Documento Orientador do ProEMI (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) são a base, tanto para a Formação Continuada de professores, quanto para a elaboração dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC), no âmbito do ProEMI. (grifos nossos). (Brasil, 2014, p.3).

A escola deverá organizar o conjunto de ações¹ que compõem o PRC a partir de macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses (...) dessa etapa da educação básica. “A escola deverá contemplar três macrocampos obrigatórios* e pelo menos mais dois macrocampos a sua escolha, totalizando assim ações em no mínimo cinco macrocampos”. (Brasil, 2014, p.6, 7).

¹ Estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, **ampliando o tempo na escola**, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas (...) (<http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>).

Os Macrocâmpos do ProEMI são os seguintes:

Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)*; Iniciação Científica e Pesquisa*; Leitura e Letramento*; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil.

A adesão ao ProEMI é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital. As escolas de Ensino Médio recebem em troca, apoio técnico e financeiro através do **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**, para a elaboração e desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. (Grifos nossos). (<http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>). Acesso em 17/12/2014.

Destacamos que o ProEMI, de modo semelhante e articulado a outras políticas do PDE, como o PMCTE, e o IDEB, lança mão de um processo de indução/adesão quase irrecusável, já que vinculado a uma contra-partida técnica, mas principalmente financeira, oferecida pelo MEC através do PDDE. Isto porque as políticas de financiamento vinculado à educação, sobretudo em se tratando de Fundeb, seguem insuficientes, ressaltando-se a própria participação minoritária do Governo Federal em relação aos entes federados, a partir do processo de descentralização/desconcentração realizado pela reforma do Estado Brasileiro a partir dos anos de 1990.

Às escolas que tenham seus PRC aprovados serão destinados, por meio de suas Unidades Executoras (UEX) próprias, recursos de custeio e de capital, tomando os intervalos de classe de número de alunos matriculados no ensino médio (...), a carga horária escolar e os correspondentes valores de referência, seja de 5 horas/dia (Tabela 1), oferta do Ensino Médio Noturno (Tabela 1) ou de Tempo Integral de 7 horas/dia (...) (Brasil, 2014, p.21).

Como o repasse dos recursos do FUNDEB e do PDDE se dá por número de estudantes, a União induz não apenas a adesão ao ProEMI, mas reforça uma prioridade contábil das gestões, em detrimento do processo educativo, para complementar os escassos recursos destinados às escolas. Neste sentido encontramos uma contradição com o discurso da “qualidade do ensino médio”, pelo menos em relação a uma formação “na perspectiva da emancipação humana” defendida pelo próprio documento Ensino Médio Inovador (2009). (Brasil, 2009, p.4). Além disso, a vinculação do ProEMI ao PDDE implica na criação de Unidades Executoras (UEX)² privadas em cada escola, para

² “A Unidade Executora tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola” (Brasil, 1997, p. 11).

operarem estes recursos (Adrião e Peroni, 2007), o que, na perspectiva da escassez, pode induzir parcerias público-privadas para a sobrevivência dessas escolas.

Neste sentido, estando o PDDE vinculado não apenas ao ProEMI, mas ao cumprimento de metas (Ideb) nas escolas através dos exames externos, tende a se consolidar como instrumento que viabiliza políticas educacionais do Governo Federal, ao mesmo tempo em que induz um viés pragmático ao trabalho educativo, no sentido da lógica público-privada. Assim sendo, a adesão ao ProEMI com a perspectiva do horário integral nas escolas, e a conseqüente diminuição do número de turmas, tendem a potencializar um processo educativo com salas de aula lotadas, o que significa mais recursos, ao mesmo tempo em que compromete as condições mínimas para o trabalho escolar.

Em âmbito estadual, segundo a Resolução nº 4951 da SEEDUC-RJ, no seu Capítulo IV, artigo 18, o Ensino Médio Inovador, programa que compõe o PDE, do governo federal, “fomenta propostas curriculares inovadoras, dinâmicas e flexíveis (...), devendo ser desenvolvidas de forma articulada às áreas de conhecimento da Base Nacional Comum³ e Parte Diversificada, (...) em tempo integral (...)”. (SEEDUC-RJ, 2013).

Neste sentido, em 2013 a SEEDUC-RJ inaugurou o Colégio Estadual Chico Anísio (CECA), uma escola pública de referência na qual passou a desenvolver, em caráter experimental, uma “proposta curricular inovadora” criada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS): a “Solução Educacional para o Ensino Médio” em tempo integral. A “solução educativa” refere-se a uma proposta de reestruturação curricular **voltada ao desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas**. (IAS, 2012, p.13).

Portanto, em parceria com a SEEDUC-RJ, o IAS pretende oferecer um modelo replicável para toda a rede de ensino com o objetivo de “enfrentar os maiores desafios do Ensino Médio, como a evasão resultante da falta de atratividade da escola e a desconexão entre o currículo escolar e as **competências** necessárias para o trabalho, o convívio em sociedade e a continuidade dos estudos”. (grifos nossos). (<http://educacaoec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/>) Acesso em 17/12/2014.

Em sintonia com a lógica do redesenho curricular articulado à formação de professores, a SEEDUC-RJ e o Instituto Ayrton Senna realiza(ra)m a capacitação da equipe do CECA. Durante o curso de formação, foram ministrados os temas que serão trabalhados em conjunto com o Currículo Mínimo.

(http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/nas_escolas_pagina.asp?EditeCodigoDaPagina=13824).

Acesso em 15/12/2014.

³ Ressaltamos que no momento em que produzimos este texto, encontrava-se em curso um processo de discussão/formulação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) dirigido pelo Mec junto a outros atores nacionais e internacionais, públicos e privados.

Entre as abordagens inovadoras estão a integração das áreas do conhecimento, o desenvolvimento do protagonismo juvenil e da autonomia do aluno, através de projetos interdisciplinares, projetos de vida e momentos de autogestão, o equilíbrio entre o trabalho com **competências acadêmicas e socioemocionais**, e a utilização de tecnologias digitais. Ainda fazem parte da inovação do currículo do CECA, **seminários de formação em mercado e negócios** promovidos pelo IBMEC (antigo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais), e projetos esportivos coordenados pela Secretaria de Esporte e Lazer do Estado do Rio de Janeiro. (grifos nossos). (<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/>) Acesso em 17/12/2014.

Ainda em 2013, o Poder Executivo Estadual publicou no DOERJ nº192 – Parte I, de 14/10/2013, a Matriz Curricular do **Ensino Médio Inovador Integral** (EMII), e a Matriz Curricular do **Ensino Médio Inovador – 1ª GERAÇÃO** (EMIG). A primeira é uma matriz intermediária que introduz elementos da “Solução educacional”, ampliando tanto componentes curriculares “inovadores” quanto a carga horária escolar. A segunda matriz é a que se aplica às escolas denominadas 1ª Geração, ou seja, é a matriz mais próxima da experiência executada, de modo pleno, apenas no CECA. Neste processo, a ser replicado em toda a rede pública, são selecionadas inicialmente as escolas aptas a aplicarem a matriz EMII (denominadas de escolas ProEMI), e entre estas são selecionadas, posteriormente, aquelas preparadas para replicarem a matriz EMIG, em tempo integral, consolidando os componentes curriculares inovadores.

De 2014 para 2015, além das 51 escolas de EMII, a SEEDUC-RJ passará de 05 para 13 o número de escolas funcionando com a matriz do (EMIG)⁴.

Assim sendo, fica clara a ação da SEEDUC de implantar o ProEMI, mas também de adequá-lo à “Solução Educacional para o Ensino Médio” do Instituto Ayrton Senna (IAS), em sintonia com as demandas priorizadas pelo Governo do Estado, de modo a replicar, em escala, este redesenho curricular a toda rede de ensino médio.

Solução Educacional e ProEMI: dois projetos contraditórios

Apresentadas algumas características centrais deste processo em nível estadual, aprofundamos, a seguir, algumas questões e aspectos que consideramos contraditórios na relação

⁴Os nomes das escolas de EMII e de EMIG encontram-se respectivamente nos sítios: http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157756/DLFE-70551.pdf/ENSINOMEDIOINOVADOR_certo4.pdf <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157756/DLFE-70552.pdf/INOVADOR1GERACAO4.pdf>

ProEMI/Solução, expressos nas duas matrizes curriculares que orientam atualmente as escolas de ensino médio não profissionalizantes do Estado do Rio de Janeiro no âmbito do ProEMI.

Para tanto, tomaremos como bases legais os documentos oficiais que fundamentam as três formulações centrais neste processo: o ProEMI (2009), as DCNEM (2012), e a Solução Educativa para o Ensino Médio (2013).

Levamos em conta que os documentos oficiais sobre o ProEMI tomam as DCNEM (2012) como referência, e que estas duas formulações constituem, segundo o próprio IAS, os únicos referentes legais da “Solução Educacional para o Ensino Médio”. (IAS, 2012, p.15).

Para buscar a essência deste processo envolvendo a “Solução Educativa” e o ProEMI, com as atuais DCNEM, elegemos uma categoria de análise que volta a ganhar centralidade a partir de 2013 através das formulações do IAS, e que poderá nos oferecer perspectivas de mudanças e permanências neste contexto. Trata-se da noção de “Competências” central na formulação do IAS/SEEDUC-RJ sob duas formas: “competências cognitivas” e “Competências não cognitivas” ou “competências acadêmicas” e “competências socioemocionais”.

Justificamos a nossa escolha na medida em que nem as atuais DCNEM (2012), nem os documentos orientadores do ProEMI, a partir de 2012, mencionam a noção de “Competências”, ao passo que 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, cujos resultados preliminares podem ser lidos no relatório “Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de 2014. Além disso, há a 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)

Para explicitar ainda mais a centralidade desta noção como elemento privilegiado de inovação/integração curricular, citamos o Policy Forum on “Skills for Wellbeing and Social Progress”, fórum realizado em dezembro de 2013, 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.

Para situar a prioridade, a sintonia e o alcance das parcerias nacionais e internacionais, bem como das ações para implantar a redefinição curricular do Ensino Médio no Rio de Janeiro e no Brasil, com base nesta “nova” noção, destacamos o “Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais”, divulgado através do Edital Nº 044/2014 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Neste edital, a CAPES convida professores e pesquisadores dos Programas de Pós-graduação stricto sensu, reconhecidos, a enviarem projetos de pesquisa-ação, no âmbito do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, sob responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES). https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_44_2014_CompetenciasSocioemocionais.pdf). (Acesso em 20/12/2014).

Diante deste conjunto de ações articuladas, sobretudo a partir de 2013, buscando reforçar a noção de competências como centro da inovação/integração curriculares, o que podemos concluir acerca dos fundamentos e, sobretudo, das justificativas para redefinir o currículo do Ensino Médio, não apenas em nível estadual, mas também nacional, principalmente diante do que preconizam as DCNEM (2012)?

Parte da resposta a esta pergunta encontra-se na definição de “Solução Educacional para o Ensino Médio” do IAS, segundo documento de mesmo nome que descreve basicamente os processos de “Inovação” e “Integração”, nesta perspectiva.

No material “Solução Educacional para o Ensino Médio”, num 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).

Acreditamos que as três citações anteriores nos ofereçam uma boa síntese dos objetivos e estratégias atuais presentes não apenas na Solução Educacional, mas em boa medida na reforma do ensino médio brasileiro.

Em primeiro lugar, propõem “operacionalizar” as DCNEM (2012), traduzindo princípios, conceitos e metodologias contidos nos marcos legais, em “soluções”, de modo a produzir impacto nas escolas, nas salas de aula, nas vidas dos alunos.

Para tanto, devem aplicar concretamente as estratégias educativas e inovadoras “sem que seja necessário o investimento em tecnologias ou estruturas físicas que estejam muito além das condições atuais das escolas públicas”, ou seja, não alterar efetivamente a atual falta de investimentos na educação pública, através de “soluções acessíveis e flexíveis com baixo custo” que podem ser adaptadas aos diferentes tipos de escola de ensino médio.

Neste sentido, entende-se a recentralização e ampliação da noção de competências nesta “Solução”, já que possibilita “ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma **matriz de competências** para o século 21, **flexível e adaptável a diferentes modelos de escola**”. Ou seja, para além das **competências cognitivas**, as **competências socioemocionais** facilitarão a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas, sobretudo, **impactarão** “a continuidade dos estudos, o ingresso e sucesso no mundo do trabalho, a estabilidade de relacionamentos e a saúde”.

Em resumo, podemos inferir que a partir das idéias introduzidas há pelo menos 25 anos na educação pública brasileira, norteadas, sobretudo, pela necessidade de recuperação do sistema capitalista, em face da “crise” nas décadas anteriores, a tendência atual da reforma do ensino médio é alterar a correlação entre coerção e consenso, em favor de políticas mais coercitivas que, montadas no consenso construído ao longo desses anos, gerem os impactos desejados pelo mesmo sistema político-econômico, agora hegemônico. Neste sentido, em plena nova “crise”, as Diretrizes, fundamentalmente desfiguradas, precisam agora produzir impacto efetivo e a baixo custo. Destaca-se, finalmente, que tal impacto deve se dar no campo cognitivo, na formação de mão de obra para o trabalho simples, mas, sobretudo, na construção da sociabilidade dos futuros “cidadãos” trabalhadores.

Aprofundando algumas considerações teóricas

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, embora não diretamente, vinculam-se à idéia de capital humano, que se configura, segundo Frigotto (2011), uma pseudoteoria que produz mistificações, destacando entre elas a pedagogia das competências.

Neves (2008) reafirma 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).

Aspectos metodológicos

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 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 nos municiaram com importantes informações e documentos não disponíveis pela internet, alguns deles utilizados aqui. Na medida em que ainda não sistematizamos os dados empíricos mais recentes, relativos a tais entrevistas, trazemos neste texto reflexões, resultados e conclusões ainda parciais. Não como partes desconexas da totalidade que buscamos desenvolver, mas como uma totalidade a ser ainda refletida e aperfeiçoada.

Assim sendo, segundo informações obtidas, a Rede Estadual do Rio de Janeiro possui atualmente cerca de 1200 escolas oferecendo ensino fundamental e médio. Entre elas, 51 escolas abrangendo as 14 regionais do Estado já se adequaram ao “Ensino Médio Inovador Integral” (EMII) e 13 ao Ensino Médio Inovador – 1ª GERAÇÃO (EMIG), ambas nos moldes do ProEMI. Para 2016 a previsão é de que haverá cerca de 100 escolas EMII, chegando-se a cerca de 20% das escolas de ensino médio da rede estadual.

Alguns resultados

A partir das reflexões anteriores, apresentamos alguns resultados acerca das tendências e dos fundamentos da reforma do ensino médio brasileiro, relacionados aos dois projetos em questão.

Ressaltamos que “Solução Educacional” e ProEMI são apresentados como um único projeto na medida em que a “Solução” (SEEDUC-RJ) buscaria apenas traduzir e operacionalizar os princípios, conceitos e metodologias contidos no ProEMI (MEC) que junto com as DCNEM fundamentariam tal “Solução”. Esperamos ter problematizado suficientemente a “dualidade” aí existente, sobretudo a partir da reflexão sobre a centralidade da noção de “competências” relacionada à inovação e à integração neste processo. Avaliamos que esta questão não fica evidenciada nas entrevistas devido ao seu desconhecimento e conseqüente naturalização, face ao processo que norteia a implantação da “Solução Educacional” baseado em formação e materiais que orientam as ações e atividades de gestores e professores.

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. Sobre as competências sócio-emocionais, percebemos que são destacadas na perspectiva da “inovação” do seu potencial integrador, sobretudo pelos gestores, ao mesmo tempo em que são tratadas como algo que a escola já desenvolvia (por exemplo, através de jogos), mas que agora pode ser aprofundado, na ampliação da carga horária, em componentes curriculares como o Letramento em Matemática.

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, contraditoriamente, que todos os projetos (escolas) por nós pesquisados, desenvolvidos a partir desses pressupostos, no Rio de Janeiro, revelam dificuldades financeiras, sobretudo para atender a demanda relativa à ampliação da carga horária integral de 7 horas diárias. Este é um tema que pretendemos desenvolver com mais detalhes em trabalhos futuros.

Conclusões parciais

O longo processo de discussão e elaboração das atuais DCNEM (2012) resultou na decisão de superar a referência anterior à noção de competências através de alternativas 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.

Portanto, diante do projeto de formação integral com base no trabalho como princípio educativo, claramente contraditório com a “solução” que mantém uma integração curricular 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 emancipatório, sobretudo da educação

pública, em favor de 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 o alerta de Freitas (2012) de 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>. 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. 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://educacaosec21.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.