

REFORMAS EDUCACIONAIS E CULTURA ESCOLAR: A APROPRIAÇÃO DOS DISPOSITIVOS NORMATIVOS PELAS ESCOLAS

Monica Ribeiro da Silva

Resumo

O artigo tem como objetivo discutir os processos de apropriação realizados pelas escolas diante de uma reforma educacional. Analisa a reforma curricular do ensino médio e investiga, inicialmente, a composição do discurso oficial tomando como referência as proposições em torno das idéias de interdisciplinaridade e contextualização associadas à proposta de organização curricular por competências. As referências normativas são discutidas no âmbito dos movimentos de apropriação gerados no interior das escolas, considerados um processo de recontextualização, conforme Basil Bernstein. A análise evidencia que as escolas reinterpretam, re-significam e atribuem significados próprios aos dispositivos normativos, por vezes distintos das proposições originais.

Palavras-chave: reformas educacionais; cultura escolar; currículo e competências.

EDUCATIONAL REFORMS AND SCHOOL CULTURE: THE APPROPRIATION OF THE NORMATIVE DEVICES FOR THE SCHOOLS

Abstract

The aim of this article was to discuss the appropriation processes carried out by the schools facing an education reform. Analyze the curricular reform of the secondary education and it investigates, initially, the composition of the official speech taking like reference the propositions around the ideas of interdisciplinarity and contextuality associated to the proposal of curricular organization for competences. The normative references are discussed in the context of the movements of appropriation produced in the interior of the schools, considered a process of re-contextuality, according to Basil Bernstein. The analysis shows what the schools re-interpret re-mean and attribute personal meanings to the prescriptive devices, for times different from the original propositions.

Key-words: Education reforms; School culture; Curriculum and competences

Introdução

O artigo tem como objetivo discutir os processos de apropriação realizados pelas escolas diante de uma reforma educacional. Elege como foco de análise a reforma curricular do ensino médio e investiga, em um primeiro momento, a composição do discurso oficial tomando como referência as proposições em torno das ideias de interdisciplinaridade e contextualização associadas à proposta de organização curricular por competências. As referências normativas são, então, discutidas no âmbito dos movimentos de apropriação gerados no interior das escolas quando são orientadas a realizar a incorporação dos dispositivos normativos oficiais.

O quadro teórico de referência para essa discussão situa-se nas formulações de Basil Bernstein (1996), que considera que o movimento de transferência do texto curricular de um contexto para outro implica um processo de *recontextualização*, ou seja, ao se apropriarem dos dispositivos conceituais normativos da reforma, as escolas selecionam e empreendem um processo de deslocamento dos significados, com vistas à implementação de novas práticas discursivas e pedagógicas.

A composição da base de referência empírica deu-se, inicialmente, junto às 99 escolas de Ensino Médio da Cidade de Curitiba/PR, a partir de instrumento que buscou obter informações sobre como os educadores estariam interpretando os textos oficiais e como se organizaram em resposta a eles. Tendo por fim essa obtenção de dados, foi, inicialmente, remetido a essas escolas um questionário com a finalidade de permitir uma primeira aproximação acerca de quais das proposições oficiais essas instituições estariam tomando por referência e que incorporações estariam fazendo em suas propostas curriculares e ou projeto político-pedagógico. Essa pesquisa, de caráter exploratório, permitiu identificar uma escola que, pelos dados coligidos, indicava maior adesão ao discurso oficial. Esta escola constituiu-se em campo privilegiado para a discussão dos processos de apropriação e incorporação.

A abordagem da pesquisa está direcionada às formas como as escolas interpretaram o discurso oficial e aos processos por meio dos quais os dispositivos e as prescrições presentes nos textos normativos adquirem significados particulares, ora aproximando-se, ora distanciando-se de sua versão original.

O principal objetivo está em investigar esse duplo movimento: 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 cultura escolar. Discute-se, assim, a

hipótese de que, nesse movimento de apropriação, as prescrições novas, ao confrontar-se com discursos e práticas já consolidados, imprimem movimentos de incorporação que se diferenciam de escola para escola e constituem múltiplas referências para a realização do trabalho escolar.

1. Currículo e cultura escolar: aportes para o estudo da escola

O estudo da escola que toma a cultura escolar como possibilidade referencial para a análise oferece a oportunidade de constituição de fecundos objetos de investigação, além da proposição de perspectivas teórico-metodológicas originais. Conforme sinaliza Faria Filho (2005, p. 248), explicações acerca de por que reformas educacionais fracassam ou não encontram elementos esclarecedores quando investigada a capacidade de uma reforma deslocar os eixos das culturas escolares, produzindo, com isso, sentidos e significados novos para a escolarização. A presente análise toma por pressuposto que dimensionar os efeitos da reforma curricular estudada implica a investigação minuciosa dos textos oficiais bem como dos modos pelos quais estes textos são lidos e apropriados por seus interlocutores no interior das escolas, ocasionando um tensionamento entre as novas proposições e as práticas já consolidadas.

A teorização curricular contemporânea tem sinalizado a relevância da abordagem que toma a cultura como referência privilegiada na investigação da educação e da escola. De acordo com Willians (1992), qualquer análise sob a ótica da cultura requer investigar as relações entre as instituições e a sociedade, bem como as diversas mediações que vão dos meios materiais de produção cultural às formas culturais concretas. A cultura, entendida como o conjunto de significados por meio do qual se produz e reproduz certa ordem social, ao instituir modos de vida material e imaterial (Willians, 1992), confere a esta ordem social a condição de produtora de práticas e de representações por meio das quais formam-se e educam-se as gerações mais novas.

A cultura enquanto prática de *apropriação* e de *representação* conduz ao entendimento de que toda prática escolar é cultura, mas uma forma particular de cultura, a cultura em uma *forma escolar*, o que caracteriza uma *cultura escolar*. Por cultura escolar, entende-se, portanto, o modo como a escola se *institui*, se *organiza*, se *apropria* de elementos da cultura, faz determinadas *representações* dela, e produz práticas com vistas à formação humana.

Desse significado de cultura e suas implicações para o estudo das instituições podemos depreender a ideia de que estudar a escola e os movimentos que ela gera com vistas a realizar a função educativa requer investigar os modos particulares por meio dos quais ela se apropria das práticas culturais, produz novas práticas e as formaliza.

A cultura escolar comporta, desse modo, a constituição de processos internos às escolas e que envolvem escolhas e um modo de organização – institucional e curricular. No interior da instituição escolar, a mediação entre os indivíduos (alunos, professores, outros) dá-se pela cultura, de modo geral, e que se traduz, neste espaço particular, em cultura escolar.

As finalidades e os procedimentos da reforma curricular são tomados pelos professores como referência para seu trabalho. O currículo *prescrito* torna-se currículo *em ação*. Os professores, no entanto, fazem múltiplas e diferenciadas leituras dos documentos oficiais, confrontam suas determinações com as efetivas condições das escolas e com as condições de sua própria formação.

Captar o impacto que as propostas de reforma educacional produzem sobre a escola implica operar com as dimensões contraditórias postas na conformação dessa cultura escolar. A leitura dos textos oficiais precisa ser compreendida como um processo partilhado e contrastante, e, portanto, não-homogêneo, caracterizado por distintas práticas de apropriação que geram as representações constitutivas das mudanças.

O aspecto particular investigado no contexto da reforma educacional, no presente trabalho, diz respeito ao currículo e suas relações com a cultura escolar. Tomam-se como referência os estudos centrados nas relações entre cultura, escola e currículo. Nessa perspectiva, o currículo constitui-se no modo pelo qual a cultura escolar exerce a mediação entre os indivíduos e a sociedade, tendo por fim a formação desses indivíduos. Dito de outro modo:

Se o currículo - como se costuma afirmar - é uma seleção da cultura, trata-se, entretanto, de uma cultura *sui generis*, uma versão particular da cultura; não apenas pelo fato de ser uma seleção com determinados critérios, como as definições mais comuns costumam reiterar, mas pelo formato que adotam. A cultura escolar é uma caracterização, ou melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias

condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização. (Sacristán, 1996, p. 35).

Com base nas afirmações acima, estabelece-se, neste trabalho, que, para a compreensão do currículo como prática cultural mediada, dentre outros, pelos processos de definição de políticas curriculares, mostram-se necessários os estudos centrados na escola, em sua cultura, seus códigos e modos de organização, sem, no entanto, perder de vista a articulação do trabalho escolar ao contexto histórico-cultural amplo.

Recontextualização: a passagem dos discursos instrucionais aos discursos regulativos

Segundo Berstein (1996), o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de *recontextualização* por meio do qual são gerados procedimentos de seleção e de deslocamento de significados. Em se tratando das reformas educacionais, verifica-se um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pela escola. No presente estudo, considera-se esse distanciamento como decorrente do processo de recontextualização.

Nesse movimento, consubstancia-se aquilo que Berstein (1996) chama de discurso regulativo. No confronto entre o *discurso instrucional* e as teorias e práticas já legitimadas, forja-se um novo *discurso regulativo*, que, de algum modo, responde às postulações oficiais e leva os educadores a aderirem ao projeto de escola – e de sociedade – posto pelos enunciados da reforma e por seus propositores, ainda que tal adesão se dê de forma limitada.

A produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas são movimentos complementares, porém distintos. A análise das reformas educacionais, não pode, portanto, desconsiderar que, na passagem do *discurso instrucional* ao *discurso regulativo* (Berstein, 1996), as escolas conferem significados próprios às prescrições, que muitas vezes se distanciam das formulações originais.

Berstein (apud Lopes, 2002) denomina *discurso instrucional* aquele proveniente da especialização das ciências de referência que se convertem em saberes a serem transmitidos pela escola e *discurso regulativo*, aquele vinculado a valores e princípios pedagógicos consolidados.

No presente trabalho, as proposições presentes nos textos normativos da reforma curricular são consideradas como componentes de um discurso *instrucional*, que, ao tornarem-se parte de um processo que busca produzir alterações nas práticas e representações que se formalizam no interior das instituições escolares, conformam um novo discurso *regulativo*.

Na análise da constituição desse novo discurso regulativo, toma-se como pressuposto, na presente pesquisa, que a comunidade de leitores formada pelos professores não é uniforme, o que produz diferentes relações com o material escrito. As práticas de leitura e interpretação são distintas, e produzem significados diferenciados, decorrentes também do modo como os leitores interagem com o material instrucional. A leitura dos textos oficiais é compreendida, assim, como um processo partilhado e contrastante, e, portanto, não homogêneo, caracterizado por distintas práticas de apropriação que geram as representações constitutivas das mudanças.

As escolas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. A análise da política de reforma curricular impõe discutir as prescrições normativas, considerando, no entanto, que elas não se consolidam de forma espelhada. Para dimensionar o alcance da reforma, parte-se, portanto, do pressuposto de que, mesmo que ela não produza alterações na totalidade das práticas educativas, produz alterações no discurso pedagógico e imprime novos códigos e símbolos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho docente.

A reforma curricular do ensino médio: proposições

A noção de *competências* condensa o ideal de formação explicitado nos textos da reforma curricular: o da adaptação da escola e da formação humana às mudanças ocorridas na sociedade, em especial àquelas originárias no mundo do trabalho. Em que sentido é proposto o currículo com base na prescrição de competências?

Competência, segundo Perrenoud (1999), é algo que se constrói na prática em situações de interação entre saberes de diferentes origens, mobilizados em direção a um determinado *fazer*. Para o autor, a possibilidade da construção de um currículo direcionado ao desenvolvimento de competências estaria na transposição

didática que relaciona os saberes escolares às práticas sociais. A noção de competência é compreendida como a capacidade *de mobilizar saberes de diferentes naturezas*: científica, cotidiana, ética, estética. A transferência de conhecimento entre distintas situações, nas quais se impõe uma relação dinâmica entre o saber e o fazer, entre o pensar e o agir, contribuiria para o desenvolvimento de competências.

Vincular as finalidades da escolarização ao desenvolvimento de competências referidas a situações reais de vida, implica considerar que *há situações cujo domínio encontra seus recursos, essencialmente, em uma única disciplina; há situações cujo domínio encontra seus recursos em várias disciplinas identificáveis; existem situações cujo domínio não passa por nenhum conhecimento disciplinar*. (PERRENOUD, 1999).

Essas considerações levariam à necessidade de produzir mudanças nas práticas docentes de modo a repensar o fazer pedagógico e transformá-lo em seus aspectos constitutivos, por exemplo: trabalhar regularmente com situações-problema; diversificar os meios de ensino; discutir e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo; praticar uma avaliação formativa; encaminhar-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999)

A orientação curricular com vistas ao desenvolvimento de competências é justificada pela busca de atribuição de sentido para os saberes escolares e, desse modo, Perrenoud propõe que os alunos sejam *treinados* na mobilização desses saberes, pois entende que a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos *não treinaram para utilizá-los em situações concretas*. (PERRENOUD, 2000).

As formulações do autor, ainda que não tenham constituído-se em referências diretas na composição dos textos da reforma curricular do ensino médio, em muito se aproximam de suas proposições. Por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, afirma-se que a perspectiva do currículo voltado para o desenvolvimento de competências opõe-se a “um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (BRASIL, 1999, p.4).

A origem do emprego da noção de competências no campo da educação, no entanto, remonta a autores tão distintos quanto Jean Piaget e Noam Chomsky. Observa-se, contemporaneamente, uma apropriação de formulações em áreas como a Psicologia e a Linguística pelo campo do currículo de educação geral e profissional (Silva, 2008). Berstein (1996) assevera que as formulações das *clássicas* “teorias da compe-

tência” desconsideram o caráter histórico-cultural da formação humana e imprimem a ela uma concepção reducionista de educação.

Na abordagem piagetiana dos processos cognitivos, os mecanismos de acomodação e assimilação são propiciados por esquemas que significam um determinado tipo de competência – cognitiva – por depender das possibilidades criativas de cada sujeito ao adquirir as condições de adaptação ao ambiente. Esse ambiente, no entanto, é tido por Piaget não como um interlocutor culturalmente específico, conforme prenuncia Bernstein (1996), ou seja, a função que exerce o ambiente na estruturação do conhecimento e das condutas dos indivíduos independe de sua condição histórico-social, uma vez que é considerado, especialmente, em função de sua condição de objeto físico.

Noam Chomsky, ao desenvolver sua teoria da competência linguística, estabelece que a gramática prescrita para uma situação ideal distancia-se daquela que se realiza em situações reais do uso da língua, verificando-se, assim, uma distinção entre *competência* e *desempenho*. *Competência* referir-se-ia ao “conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte” e *desempenho*, ao “uso efetivo da língua em situações concretas”. (CHOMSKY, 1985, p. 229). Racionalismo e inatismo são marcas da abordagem linguística traçada por Noam Chomsky. A perspectiva racionalista reforça a posição de negação da dimensão histórica da cultura como fator relevante da formação do indivíduo. Ilustra, também, os limites desta “teoria da competência” tal qual enunciado por Bernstein.

Outros dois elementos, associados ao currículo por competências, e que compõem o discurso curricular oficial, dizem respeito às expressões *interdisciplinaridade* e *contextualização*. Segundo o Parecer CNE/CEB 15/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a organização curricular deve-se pautar pela interdisciplinaridade.

Por interdisciplinaridade, o Parecer 15/98 demonstra uma compreensão segundo a qual ela “deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades, e sugere que a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos”. As atividades escolares produziram práticas interdisciplinares, por exemplo, por meio da execução de projetos e de seus *problemas geradores*. Estes mobilizariam “competências cognitivas como deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Para explicitar os limites da *excessiva disciplinarização*, o Parecer 15/98 recorre a Piaget e a Vygotsky. Do primeiro, subtrai a ideia de que uma perspectiva não-positivista de compreensão dos fenômenos deveria ultrapassar as fronteiras do observável e penetrar em sua “estrutura subjacente, reconstituída por dedução e que fornece uma explicação para os dados observados”¹. De L. S. Vygotsky, extrai suas observações quanto às relações entre pensamento e linguagem e entre a aprendizagem dos saberes escolares e o desenvolvimento cognitivo. Com base nesse último, conclui que a aprendizagem de conceitos científicos funciona como “antecipação do desenvolvimento de capacidades intelectuais”².

Não é da finalidade deste trabalho discutir a difícil questão da interdisciplinaridade, nem mesmo as apropriações pela escola desta ideia. No entanto, vale ressaltar, a concepção expressa no Parecer 15/98 circunscreve-se a um modo de entender a interdisciplinaridade como a relação entre diferentes disciplinas, produzida pelos sujeitos por meio de uma ação *a posteriori* da disciplinarização. Conforme discutem Bianchiatti e Jantsch (1995), essa concepção de interdisciplinaridade incorpora os pressupostos próprios de uma *filosofia do sujeito*, que toma a fragmentação do conhecimento, ou mesmo sua especialização, como uma *patologia*, que pode ser superada por meio de um ato de vontade:

A soma de sujeitos pensantes que, com base em sua vontade, decidem superar o conhecimento fragmentado é, pressupõe-se, a fórmula acertada. Expressando-nos de outro modo, podemos dizer que a interdisciplinaridade só é fecunda no trabalho em equipe, onde se forma uma espécie de sujeito coletivo. (BIANCHIATTI E JANTSCH, 1995, p. 16).

¹ A obra de Piaget da qual é retirada a citação é *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

² No entanto, Vygotsky, no capítulo 6 – Interação entre aprendizado e desenvolvimento – de *A formação social da mente* (1998), mostra uma compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento que diverge da expressa no Parecer em análise. Segundo o filólogo e psicólogo russo, não há relação de precedência entre aprendizagem e desenvolvimento ou vice-versa, uma vez que ambos constituem-se em condições intercomplementares na formação do psiquismo humano. Há uma outra apropriação das ideias desse autor no Parecer 15/98 que merece consideração. Ela diz respeito à expressão *competências cognitivas superiores*, uma referência, implícita, ao conceito de *funções psicológicas superiores* de Vygotsky. No entanto, o Parecer não menciona a referência, de forma direta ou indireta, nem mesmo esclarece o que seriam as tais *competências cognitivas superiores*.

Como salientam os autores, essa forma de se considerar a idéia de interdisciplinaridade é a-histórica e limitada quando

...abdica da percepção de que, nos diferentes momentos históricos, a produção da existência e, por decorrência, do conhecimento, processou-se de diferentes formas e meios, sempre com base nas condições objetivas de cada contexto. Abdicar dessa percepção significa conceber o conhecimento como um estranho ‘sopão epistemológico e metodológico’, no qual se confundiram o objeto – como algo secundário – e o sujeito – como mera soma de indivíduos aleatoriamente distribuídos nas diversas ciências e/ou disciplinas. (BIANCHIETTI E JANTSCH, 1995, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem que, aliada à interdisciplinaridade, se configure uma proposta de ensino que tome a *contextualização* como um mecanismo por meio do qual se faça a interação entre disciplinas e/ou áreas formadas por núcleos disciplinares. A contextualização implicaria assumir-se *que* “todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto”, e, na escola, esta relação precisa ser levada em consideração quando se pretende transformar o aluno em sujeito ativo da aprendizagem, isto é, *retirá-lo da condição de espectador passivo*. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Tratar o conhecimento de forma contextualizada permitiria levar a aprendizagens significativas que “mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

A *contextualização* dos saberes escolares, tal qual proposta nas DCNEM, reforça o pressuposto da centralidade do sujeito explicitado na concepção de interdisciplinaridade, quando afirma que ela “evoca áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural. Ou, ainda, que ela mobiliza competências cognitivas já adquiridas”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Contextualização, interdisciplinaridade e competências convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas. Caberia, assim, indagar, em que medida essas proposições não trariam como decorrência a fragilização do saber científico, convertido em saber escolar, e agora secundarizado em favor de saberes aprendidos no dia-a-dia.

São inúmeras as críticas dirigidas à ideia de prescrição curricular com base em competências (Macedo, 2000; Ramos, 2001, Silva, 2004; 2008). Dentre as críticas, ressalte-se a proposição de que o desenvolvimento de competências implica exercitar os conhecimentos adquiridos na escola em situações relativas a uma prática social imediata. Tal proposição limita as finalidades para as quais se oportuniza o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos, das mais variadas origens e campos do saber. De acordo com Pacheco (2001):

Todo o conhecimento escolar passa a funcionar na base de um código disciplinar, para utilizar a linguagem de Bernstein, que é a assunção de uma racionalidade técnica que se desprende cada vez mais da mera aquisição de idéias. O conhecimento que é agora contextualizado em *comportamentos esperados*, em *propósitos predeterminados* e em *conjuntos de saber-fazer*, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, 'o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer'. (PACHECO, 2001).

Tendo em vista a análise dos processos pelos quais as escolas se apropriam do discurso oficial, elege-se como elemento norteador da investigação a proposição em torno da associação entre o desenvolvimento de competências e os indicativos de interdisciplinaridade e contextualização.

Apropriações: interfaces da composição de um novo discurso regulativo

A base empírica da pesquisa ora relatada está demarcada pela implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio - PROEM, no Estado do Paraná, a partir do ano de 1998, quando esse Programa toma como central a reforma curricular no âmbito do ensino médio.

As escolas da rede estadual de ensino passaram por um intenso processo de interlocução com os textos normativos da reforma curricular oriundos do Ministério da Educação – Parâmetros Curriculares Nacionais e Documentos do Exame Nacional do Ensino Médio – e do Conselho Nacional de Educação – Diretrizes Curriculares Nacionais.

Essa interlocução se fez por meio de palestrantes do estado e do país, com vistas a gerar um processo de adesão às proposições oficiais.

Na cidade de Curitiba, tomada como campo empírico na presente pesquisa, somam 99 as escolas que oferecem ensino médio. Destas, 52 retornaram o instrumento enviado na primeira fase da investigação, de caráter exploratório. As respostas obtidas evidenciaram que 94,13% das escolas tomaram por base orientações presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e 82,6% nortearam-se também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB 15/98).

Quando indagadas sobre a prescrição de competências, as respostas mostraram que 82,6% das escolas utilizaram as definições de habilidades e competências em suas propostas/projetos político-pedagógicos. As proposições de interdisciplinaridade e contextualização apareceram em 53,8% das propostas pedagógicas dessas escolas.

Na maior parte das escolas, em torno de 60%, no entanto, a adesão às propostas oficiais ocorreu apenas de maneira formal, isto é, essas escolas afirmam explicitamente que incorporaram as proposições em seus *textos* curriculares, mas não produziram mudanças em suas *práticas* pedagógicas. Esse dado aponta para um aspecto importante do movimento de apropriação realizado pelas escolas: o de que a reconfiguração dos discursos não necessariamente modifica a o que é praticado.

Dentre as práticas anunciadas como resultados das mudanças propostas pelos textos normativos, destacam-se: o trabalho com projetos interdisciplinares, a realização de oficinas e laboratórios, e o estabelecimento de relações entre os saberes/conteúdos com o cotidiano dos alunos a partir de temas transversais ou outra metodologia tendo em vista contextualizá-los. Neste grupo, encontram-se 36,7% das escolas. As formulações das escolas em seus planejamentos curriculares demonstram, como exemplificam em suas respostas, tentativas de realizar aproximações entre diferentes disciplinas e entre estas e o cotidiano dos alunos. Para uma das escolas:

As habilidades e competências foram selecionadas partindo dos conteúdos selecionados com o objetivo de atender às necessidades práticas, ou seja, visando à preparação para o trabalho. Evitou-se conteúdos que não têm aplicação prática. Partindo do conhecimento científico os alunos trabalharam em Artes o conhecimento que adquiriram na disciplina de

Química, fazendo sabonetes e produtos de limpeza. A relação dos conteúdos de Física com aplicação na tecnologia através do uso de instrumentos de ótica pelos alunos.

Dentre as escolas que responderam ao instrumento, uma delas foi selecionada para obtenção de informações complementares às obtidas na primeira etapa. O critério de escolha orientou-se pela definição da escola que ofereceu maiores indicativos em termos de adesão às propostas oficiais.

A partir de informações colhidas junto à diretora e à coordenadora pedagógica dessa escola, identificou-se como fonte principal de mudanças nas práticas pedagógicas a preocupação em promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes. Com vistas a realizar tais alterações, afirmaram que os professores passaram a constituir grupos de estudos com o fim de repensar a organização curricular, criando, inclusive, “disciplinas aplicadas”, como, por exemplo, “Biologia aplicada ao estudo do Meio Ambiente”. Segundo um dos professores, as disciplinas aplicadas ajudariam a contextualizar o conhecimento e auxiliariam na compreensão do que é ensinado.

A interdisciplinaridade, nesta escola, passou a ser trabalhada por meio de projetos que integram várias disciplinas. Segundo a coordenadora pedagógica, a atividade inicia-se no planejamento, pela escolha dos temas por professores e alunos. Dos projetos participam todos os professores, e cada um assume a orientação dos grupos de alunos a partir de suas disciplinas.

A contextualização é caracterizada como as práticas por meio das quais os professores relacionam os saberes de referência de suas disciplinas ao cotidiano dos alunos. Por essa razão, muitas das aulas são realizadas fora do ambiente da sala de aula ou mesmo da escola. Interdisciplinaridade e contextualização são, nessa escola, diretamente associadas ao desenvolvimento de competências.

Com base nos relatos das escolas, obtidos nos dois momentos da pesquisa, é possível discutir o movimento de apropriação dos dispositivos normativos, seus impactos sobre a cultura escolar e sobre a constituição do trabalho docente.

Dos dados iniciais, infere-se que houve um movimento significativo de incorporação das prescrições normativas. Mesmo que, para a maioria das escolas, esta incorporação tenha-se dado apenas de maneira formal, isso não significa que tenha havido 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 docente, tidos como *tradicionais, enciclopédicos e/ou tecnicistas*.

Nas escolas em que as práticas se alteraram tendo em vista adequá-las aos propósitos da reforma, notam-se algumas convergências em torno da ideia de vinculação dos saberes disciplinares aos saberes do dia-a-dia dos alunos, muito próximas 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 alteração nas práticas.

A apropriação da noção de competências associada à interdisciplinaridade e contextualização implica alterações significativas para o trabalho docente, pois redefine os tempos, espaços e saberes a partir dos quais ele se realiza. Essa reconfiguração do trabalho docente necessita ser problematizada, indagando, por exemplo, em que medida a vinculação dos saberes trabalhados na escola a saberes do cotidiano não estaria gerando uma secundarização dos saberes de referência que caracterizam as áreas específicas de formação e atuação docente.

Considerações Finais

O presente estudo buscou empreender uma abordagem da reforma educacional partindo do pressuposto de que investigá-la requer, além da análise dos textos normativos, o estudo das instâncias de formação cultural concretamente desenvolvidas e que têm constituído, simbólica e materialmente, os processos definidores do trabalho pedagógico escolar.

As práticas institucionais geradas a partir das proposições da reforma são instituídas mediante processos de prescrição determinados, muitas vezes, sem a participação das escolas e isso pode explicar, pelo menos em parte, os movimentos de apropriação que se diferenciam de escola para escola.

Essas proposições, lidas e interpretadas pelas escolas de diferentes maneiras, evidenciaram um processo por meio do qual os dispositivos e as prescrições presentes nos textos normativos adquirem significados particulares às vezes distintos de sua versão original. Tal movimento confirma o pressuposto inicial da pesquisa, qual seja, o de que a cultura escolar consolidada conduz a interpretações particularizadas a respeito das proposições da reforma, e, ao mesmo tempo, tais interpretações instituem mudanças na própria cultura escolar, constituindo um discurso pedagógico híbrido.

Dessa análise, é possível concluir que as representações e as práticas que se formalizam no interior das escolas, em decorrência da leitura das prescrições oficiais, são mediadas por códigos que geram uma nova prática discursiva, produtoras de novos ordenamentos para o trabalho escolar. Essas novas práticas discursivas carregam em si as tensões, os conflitos, as lutas de representação que se confrontam nos processos que dotam de sentido as práticas escolares. Constituem-se, portanto, em objeto ímpar que possibilita refletir criticamente sobre a escola e produzir interpretações quanto aos movimentos realizados com o fim de provocar mudanças nos modos de organização e realização de seu trabalho.

Os dispositivos normativos não são, como visto, incorporados de forma “espelhada” pelas escolas. Em primeiro lugar, porque eles se deparam com princípios e práticas já existentes; em segundo lugar, porque cada escola possui seu próprio tempo e ritmo e reage de maneira diferente às inovações. Por essa razão, os impactos que causam as políticas públicas sobre a educação no interior das escolas possuem um caráter sempre relativo.

Os modos de constituição dos processos internos às escolas envolvem escolhas e formas de organização – que se institucionalizam – dentre os quais se insere a organização curricular. Assim, é possível concluir que a implementação da reforma curricular do Ensino Médio, no contexto analisado, gerou alterações na cultura escolar ao constituir um “novo” *discurso regulativo*, mas possui alcance limitado em se tratando das mudanças que pode produzir, pois adquire significados próprios em função dos modos como as proposições do discurso oficial

foram interpretadas e re-configuradas pelos educadores no interior das escolas.

As reformas educacionais possuem alcance limitado também porque a autonomia da escola em relação à sociedade é sempre uma autonomia relativa. Mas, contraditoriamente, é em face dessa autonomia, ainda que relativa, que a escola não responde de maneira espelhada aos enunciados das reformas.

Devido à condição histórico-cultural da escolarização e em virtude de ser praticada nas instituições educativas a formação de sujeitos portadores de expectativas, visões de mundo e linguagens próprios, as reformas oficiais possuem um alcance relativo, também circunstanciado pelos significados que os educadores atribuem às suas intenções, estejam elas explícitas ou implícitas no discurso que é produzido com a intenção de mudar as práticas pedagógicas escolares.

REFERÊNCIAS

BERSTEIN, Basil. *Classes, códigos e controle*. A estruturação do discurso pedagógico. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari P. *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

FARIA FILHO, Luciano M. Fazer História da Educação com E. P. Thompson. In: FARIA FILHO, L. M. (org). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. Educação & Sociedade. v. 23, n. 80, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e Integração Curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Construir competências é virar as costas aos saberes? Pátio*. Porto Alegre: Artes Médicas. Ano 3, n. 11, novembro 1999/janeiro 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PROEM, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2001. Tese de Doutorado.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação*. In: SILVA, L.H. et all. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Mônica Ribeiro. *Competências: fluidez e ambiguidades para administrar a formação do “novo” trabalhador*. 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004.

SILVA, Mônica Ribeiro. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

WILLIANS, Raymond. *Cultura*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Monica Ribeiro da Silva - Possui Licenciatura Plena em Pedagogia; Mestrado em Educação; e Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais. É professora da Universidade Federal do Paraná nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: monicars@ufpr.br

Submetido em junho de 2008 | Aceito em março de 2009