

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Média
e Tecnológica



**Ensino
Médio:
Construção
Política**

Sínteses das salas temáticas

Brasília
2003

Coordenação
Marise Nogueira Ramos
Rosiver Pavan

Texto
César Henrique Arrais

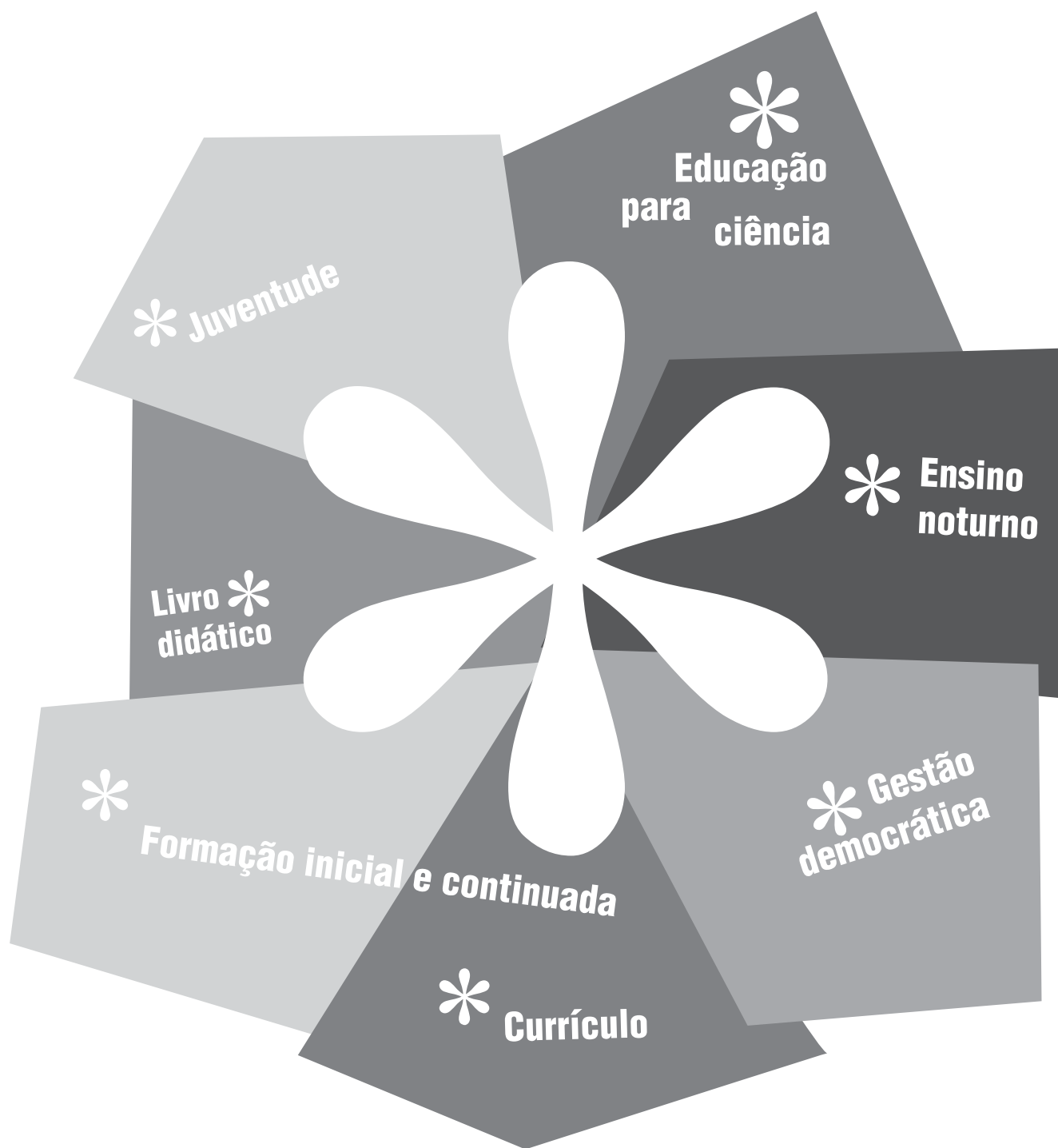
Revisão
Sonja Sampaio

Programação visual e editoração eletrônica
Marisa Maass e Matheus Gorovitz

Tiragem
60.000 exemplares

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Diretoria de Ensino Médio
Esplanada dos Ministérios, bloco L, 4º andar, CEP 70047-902
Brasília – DF

Tel: (61) 410 8041 Fax: (61) 410 9643
www.mec.gov.br/semtec
ensinomedio@mec.gov.br



**Ensino
Médio:
Construção
Política**

Sínteses das salas temáticas

Sumário



I		
Apresentação		7
II		
Juventude e Ensino Médio	11	
III		
Ensino Noturno		19
IV		
Gestão Democrática		27
V		
Currículo		35
VI		
O Livro Didático		41
VII		
Formação Docente		49
Anexos		

I

Apresentação



A consolidação do ensino médio como etapa da educação básica e como direito de todos os cidadãos e de todas as cidadãs é um objetivo não somente do governo mas de toda a nossa sociedade. Assim, além da necessidade de garantir-mos as condições de acesso e de permanência de adolescentes, jovens e adultos nessa etapa educacional, precisamos construir coletivamente um projeto ético, político e pedagógico de ensino médio de qualidade que esteja, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

Sabemos, ao mesmo tempo, que conhecimentos foram social e historicamente acumulados na área da educação, produzidos tanto por pesquisas, estudos e experiências de intelectuais e educadores, quanto por debates travados nos diversos fóruns legitimamente constituídos. Essa consciência fundamenta um dos princípios que têm orientado os trabalhos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação: é necessário resgatar esses conhecimentos, dialogando sistematicamente com a sociedade, seja por meio dos intelectuais que, por sua produção acadêmica e compromisso ético-político, podem expressar as sínteses desses conhecimentos; seja por meio de representantes de entidades da sociedade civil que, na sua trajetória, agregaram concepções, princípios e demandas socialmente representativos.

O Seminário “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em junho de 2003, foi um passo no sentido de construirmos coletivamente a política de ensino médio, reunindo, concreta e simbolicamente, múltiplas vozes. Nesse seminário confrontamos, debatemos e complementamos idéias, num movimento que gerou um duplo compromisso: por parte da Semtec/MEC, o de incorporar institucionalmente proposições que expressam a vontade coletiva de educadores e educadoras; por parte da sociedade civil, o de envolver-se nessa construção de forma crítica e atuante, colaborando para a consolidação das relações democráticas.

Considerando que universalizar e garantir a qualidade do ensino médio constitui um desafio e que o tempo político necessário para a ação e para a intervenção exige compreendê-lo em sua essência e em suas múltiplas determinações, realizamos um processo de análise e discussão de temas relevantes, sob o pressuposto de que, captando algumas de suas mediações, podemos nos aproximar dos fundamentos essenciais do ensino médio. Com isso, acreditamos que as estratégias de superação dos problemas podem ser traçadas como movimento de construção de um novo projeto e não somente como medidas localizadas.

Sob esse princípio, durante o seminário, organizamos as discussões em salas temáticas onde se abordaram os seguintes assuntos: a juventude como sujeito de direitos; a gestão democrática como condição necessária ao desenvolvimento de relações solidárias e de projetos coletivos; o ensino noturno como tempo e espaço de escolarização de jovens e adultos, que deve ser compreendido e transformado; a formação de professores como princípio da qualidade social na educação; a política do livro didático, em suas contradições e potencialidades e o currículo do ensino médio como construção cultural e como relações de poder.

Como afirmamos naquele momento, a escolha desses temas esteve baseada no conhecimento e nos debates da área da educação, bem como no reconhecimento de problemas e necessidades que caracterizam o ensino médio historicamente. Em torno desses temas estruturou-se a agenda política da Semtec para o ensino médio, sustentada nos princípios que conferem sentidos ao ensino médio: as pessoas reconhecidas como sujeitos de direito, os conhecimentos socialmente produzidos e transmitidos com sua marca histórica e as relações sociais e pedagógicas que se tecem no processo educacional.

É a síntese desses debates que apresentamos nesta publicação. Por congregarmos múltiplas vozes e diversas realidades, algumas vezes serão evidenciadas muito mais as contradições do que os consensos. Outras vezes, perceberemos que a complexidade dos temas abordados não permitiu que a riqueza dos debates se expressasse plenamente de forma impressa. Mesmo assim, aqueles que vivenciaram o seminário como um momento de construção política poderão sentir nessas páginas o vigor da interação coletiva que indicou caminhos a serem percorridos em direção à universalização do ensino médio com qualidade social para toda a população brasileira. Um horizonte que queremos ver cada dia mais próximo. Aqueles que não puderam estar pessoalmente conosco, certamente tiveram em seus representantes a interlocução necessária para compreender nossa proposta e participar também dessa construção, no exercício de suas funções profissionais, sociais e políticas.

Por fim, cabe-nos dizer que todos os temas debatidos estão se convertendo em ações concretas, configurando, assim, uma práxis em que o tempo de refletir se articula ao de realizar. Essas ações, por serem marcadas por diferentes concepções teóricas e ético-políticas, não representam o consenso, mas constituem respostas a algumas das necessidades de brasileiros e brasileiras que lutam por uma educação básica de qualidade social, a ser consolidada pela garantia de um ensino médio comprometido com os sujeitos que lhe conferem sentido.

Em nome da equipe do ensino médio, saudamos cordialmente cada educador e educadora e cada estudante do ensino médio que estão conosco nesta construção política.

MARISE NOGUEIRA RAMOS
Diretora de Ensino Médio da Semtec/Mec

ANTONIO IBAÑEZ RUIZ
Secretário da Semtec/Mec

II



Juventude e Ensino Médio

O Estudante

De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2001, cerca de 10 milhões de brasileiros – em um universo de 170 milhões – tinham entre 15 e 17 anos, faixa etária que corresponde à idade considerada ideal para se cursar os três anos do ensino médio. No entanto, o Censo Escolar realizado naquele mesmo ano revelava que, daqueles 10 milhões de jovens, apenas 4 milhões estavam matriculados no ensino médio (ver anexos pág. 3 a 10).

Isso significa que 60% dos jovens brasileiros com idade correta para cursar o ensino médio não estavam nas salas de aula adequadas. Cerca de 1 milhão ainda cursava o ensino fundamental ou cursos profissionalizantes. Mais grave era a situação de 5 milhões de jovens que nem sequer estudavam. A pesquisa evidencia dois problemas comuns do sistema educacional brasileiro: a elevada taxa de exclusão dos jovens do ensino médio e a distorção idade/série daqueles que estudam (ver anexos pág. 15 a 22). Este último segmento representa uma grande parcela de jovens e adultos que não ingressaram no ensino médio imediatamente após concluírem o ensino fundamental.

Ao mesmo tempo em que se constata esses problemas, verifica-se uma demanda crescente pelo ensino médio, tanto advinda dos que concluem o ensino fundamental em idade regular quanto daqueles que o concluem por outros recursos – como as séries de aceleração, cursos para jovens e adultos e exames supletivos. O aumento ocorre em função das exigências do mercado de trabalho. Além disso, as políticas de ensino médio, que direcionam a aprendizagem àqueles que estão em

idade escolar regular, não contemplam estratégias pedagógicas adequadas às características, necessidades e interesses dos alunos mais velhos.

Mais que buscar as diferentes razões sociais e econômicas que explicam os alarmantes índices de evasão escolar que esvaziam as salas de aula do ensino médio (ver anexo pág. 15 a 22) e as causas das distorções idade/série, as discussões atuais têm buscado compreender a juventude e suas necessidades nas sociedades em constante modificação, onde o próprio conceito de “jovem” passou a ser uma síntese de múltiplos fatores (muitas vezes divergentes e contraditórios entre si).

O que é a juventude brasileira? É possível restringir essa parcela da população a um grupo homogêneo de interesses convergentes? Tendo em vista as diferentes realidades socioeconômicas, culturais e regionais do país, a resposta fica clara: a não ser pelo quesito idade, é impossível definir juventude como um conjunto semelhante entre si. Não se pode afirmar que um jovem de 16 anos proveniente da classe média alta de um centro urbano como São Paulo tenha os mesmos interesses, aspirações, referências sociais e culturais de um rapaz da mesma idade que viva, por exemplo, no sertão de Pernambuco e que tenha uma realidade econômica bem menos favorecida que a de seu compatriota do Sudeste.

Dentro desse panorama, torna-se cada vez mais importante a idéia de juventude em seu plural – juventudes. Isto porque, tratar a juventude como um grupo social homogêneo pode ocultar características de diversidade que devem ser reconhecidas. Dentre essas tem-se, por exemplo, a cultura, as condições econômicas, a etnia e a religião. Portanto, falar em juventude é ter em vista conjuntos de referências que variam de acordo com uma série de condicionantes sócio-culturais e econômicos que caracterizam as diferentes e complexas realidades brasileiras.

O Jovem

As discussões sobre juventude como tema de reflexão e de orientação para a formulação de políticas públicas privilegiam a categoria “estudante”, concebendo uma identidade segmentada que limita a análise qualitativa do fenômeno. Esse fator gera uma espécie de categorização que trata de forma isolada os diversos mundos por onde transitam os jovens, como o lar, a escola e a rua. Ao se propor diretrizes que priorizam políticas articuladas voltadas para a juventude, contribui-se para o desenvolvimento de uma visão mais integrada sobre o jovem, suas vivências, problemas e necessidades. É preciso entender o jovem como sujeito do processo educativo e de todos os processos em curso na sociedade. Juventude não é apenas uma fase de transição da infância para a idade adulta, mas uma etapa do crescimento com características muito particulares.

Partindo-se desses pressupostos, será que as instituições de ensino e os professores têm, de fato, uma real compreensão sobre a juventude dos tempos de hoje, quando as aceleradas e constantes modificações das sociedades têm gerado pessoas que, apesar de terem as mesmas idades, vivem em situações completamente dife-

rentes? A resposta é não. Levando-se em consideração um modelo pedagógico uniformizador em contraste com as distintas realidades do país, torna-se evidente a existência de lacunas que precisam ser preenchidas pelo sistema educacional.

Uma dessas lacunas consiste justamente na imagem que o jovem tem sobre “educação” e instituições de ensino de modo geral. Estudos revelam que, para uma grande maioria de jovens, a escola representa, via de regra, um espaço distante de seus interesses pessoais, um pólo de conflitos entre realidades excludentes, o que cria uma dicotomia entre vida pessoal e educação formal. Essa imagem negativa, fomentada na infância, ganha contornos mais sólidos na adolescência, interferindo com mais consistência no período que corresponde ao ensino médio.

Além dessa visão negativa nutrida pelo jovem, outra questão importante para explicar os motivos dessa aversão diz respeito às próprias funções e aos objetivos globais do ensino médio. Por um lado, essa etapa da educação resume-se na atuação em duas linhas de ação: preparar os estudantes para o vestibular e para o ingresso no mercado de trabalho. O ensino médio não contempla a formação plena dos jovens como cidadãos. Não abrange as necessidades inerentes da idade, não cria oportunidades, não estimula o desenvolvimento pessoal ligado ao sistema de ensino. Enfim, não trabalha o desenvolvimento do sujeito “estudante” em sujeito “humano”, em um determinado momento de vida – juventude – que deveria ser de germinação das potencialidades individuais e de grupo.

Compreender para Educar Melhor

Entre os diversos fatores que devem permear a discussão sobre a condição do jovem na sociedade, seu papel individual e coletivo no ensino médio, é necessário explorar certos recortes, tais como as segmentações sociais, culturais e políticas da juventude. Compreender o fenômeno do jovem nos dias de hoje para direcionar a formulação de políticas do ensino médio é vital para a elaboração de mecanismos pedagógicos eficazes e consonantes com as necessidades e as aspirações juvenis. É criar ferramentas necessárias para garantir a ascensão e a presença dos jovens das camadas mais populares no ensino médio e combater a distorção idade/série.

Nesse âmbito, destaca-se a importância de se levar em conta as manifestações culturais protagonizadas pelos jovens. Um exemplo é o estilo musical *hip-hop*, que não é apenas uma manifestação artística, mas um fator de ligação e identidade cultural entre os jovens, principalmente das parcelas menos favorecidas economicamente. Com efeito, não se pode deixar de mencionar outros fatores que auxiliam a entender a cultura jovem moderna: valores como o narcisismo e o exibicionismo, associados à fragilidade de pais e professores como modelos falidos de identificação juvenil, em geral substituídos por modelos que simbolizam *status* na sociedade de consumo, tais como desportistas, artistas e até mesmo criminosos. Tudo que envolva subversão, ruptura de valores tradicionais, *glamour* e transgressão exerce, em maior ou menor grau, influência sobre o comportamento juvenil e a formação de seus referenciais sociais.

Portanto, cabe observar que, além da urgente necessidade de identificar os contextos gerais que permeiam as aspirações, o imaginário e os modelos de identificação da juventude (que, vale frisar, variam entre grupos distintos), deve-se, também, aprofundar estudos que revelem as diferenças e as semelhanças entre jovens das camadas populares – estudantes das escolas públicas – e os jovens das camadas média e alta da sociedade, em sua maioria alunos do sistema privado de ensino. A partir daí pode-se pensar em conceber um sistema educacional abrangente e eficaz, que contemple as realidades, as origens e as necessidades distintas dos jovens brasileiros, conjugando disparidade de interesses com um leque de oportunidades.

Para significativa parcela dos jovens brasileiros, por exemplo, a obtenção de uma formação profissional em nível médio consiste em uma necessidade mais urgente que a continuidade dos estudos. Nesse paradigma, o debate sobre a implementação de um quarto ano para o ensino médio vem sendo travado como estratégia para garantir a obtenção simultânea da escolaridade e de uma profissão. Algumas correntes pedagógicas defendem que esse período ampliaria os horizontes dos jovens, no sentido de dar mais tempo para que os indivíduos façam suas escolhas. Acredita-se, também, que aqueles que não tiverem definido suas escolhas – seja uma carreira universitária, seja o ingresso em um curso profissionalizante – poderiam aproveitar o período adicional para lapidar seus interesses e, até mesmo, conceber e desenvolver projetos pessoais no âmbito educacional.

No entanto, é necessário ressaltar que a proposta de incorporar outro ano ao ensino médio deve ser amplamente discutida nos diversos setores da sociedade – incluindo participação maciça da juventude –, uma vez que essa proposta atende a uma parcela significativa da população juvenil que baseia suas esperanças de imersão social na oportunidade de chegar ao ensino profissional. Mas isso não significa que a proposta venha, necessariamente, ao encontro dos interesses daqueles que anseiam por continuar os estudos nas universidades. Um ano a mais, em um contexto social de escassas oportunidades de emprego e de complexificação das culturas e das necessidades juvenis, poderia representar um atraso ao ingresso no ensino superior, além de acarretar uma eventual contradição de ordem econômica, já que, para muitas pessoas, um ano a mais de estudo representa um ano de atraso para o ingresso no mercado de trabalho.

Portanto, a discussão de um quarto ano escolar para o ensino médio deve conceber alternativas que não sejam focadas apenas no preparo para o exercício de profissões técnicas, mas que contemplem a diversificação. Que o jovem tenha poder de escolha para eleger entre formação técnica, aprofundamento de estudos, preparo geral para o mercado de trabalho, para a iniciação científica, para a vivência cultural e a formação cívica. O ensino médio deve contemplar outras realidades do jovem, além da profissional.

Juventude, Transgressão e Violência

Infância, adolescência, juventude e maturidade. Cada etapa da vida tem a sua singularidade e características próprias, resultantes do desenvolvimento bio-

lógico e da experiência social condicionada histórica e culturalmente. A construção do conhecimento é, também, um processo social e histórico. É consequência do acúmulo de experiências e, ao mesmo tempo, está intrinsecamente ligada à realidade contemporânea.

O caráter transgressor associado à juventude explica-se, entre outras peculiaridades, por ser um momento em que as necessidades, os interesses, as curiosidades, os saberes e os comportamentos dos jovens entram em choque com os valores sistematizados da sociedade. É o eterno conflito juventude/sistema. Aqui entra outra discussão que envolve toda a sociedade e aflige pais e educadores: a violência, a delinqüência juvenil e a questão das drogas. Confundem-se transgressão, necessidade de romper com modelos e sistemas preestabelecidos, busca de identidade e de espaço na sociedade com vazão destrutiva (e autodestrutiva).

É necessário rever a representação que associa juventude e violência. Deve-se buscar – e combater – as carências que levam os jovens a manifestar as contradições naturais da idade de forma violenta e contraproducente, comportamentos já presentes nos últimos anos do ensino fundamental e potencializados no ensino médio. A situação atual conjuga representações sobre a violência física e estrutural como fenômeno social (concepção que não ajuda no combate às causas motoras da violência) com, na outra extremidade, um sentimento generalizado de medo e impotência por parte de pais, professores e instituições.

Levando-se em conta essa realidade, o ensino médio deveria estruturar-se como um período de direcionamento e de vazão produtiva desse conflito inerente à condição de “ser jovem” como estímulo a aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Em um processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abarcar todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando.

Tornam-se necessário investimentos maciços em desenvolvimento cultural, desportivo e social, estimulando a participação do jovem em outras esferas da sociedade que não a de consumo de bens materiais e culturais. O jovem precisa, dentro da escola, contar com uma infra-estrutura que estimule a prática de esportes e que possa propiciar-lhe um contato amplo com diversas áreas, como música, artes plásticas e cênicas, contato com ciência e tecnologia. Todas essas modalidades devem prover, inclusive, a possibilidade de profissionalização.

Dessa forma, é necessário considerar e reformular o ensino médio por meio do papel do próprio jovem no sistema educacional, em consonância com as características sociais, econômicas, culturais e cognitivas da juventude. É preciso que o jovem não veja a escola como um espaço separado de sua vida, mas que se reconheça na própria instituição. Para isso, é necessário estimular a participação de outras representações juvenis – que não apenas grêmios estudantis – nas formulações de diretrizes e de políticas de ensino médio.

A discussão sobre o modelo pedagógico atual de ensino médio e sobre quais mudanças devem ser efetuadas deve compreender a juventude brasileira para elaborar um projeto de ensino comprometido com as múltiplas necessidades juvenis. Para tanto, faz-se necessário mapear questões pertinentes à compreensão do

problema e desenvolver projetos alternativos ao sistema vigente. A participação das diversas instâncias governamentais, das instituições e da sociedade civil aponta para uma série de questões relevantes e pertinentes sobre o tema juventude e ensino médio, considerações que devem nortear a formulação de novas políticas que agreguem valor à relação juventude/educação.

Problematizações e Questionamentos

- Integrar o jovem como articulador de políticas para o ensino médio, reforçando seu protagonismo na formulação de novas medidas e na reestruturação do ensino.
- Levar em consideração, nas práticas educativas, as diferentes dimensões que compõem a experiência juvenil na sociedade – cultura, lazer, trabalho, etc. –, articulando políticas de educação, saúde, esporte, lazer, arte, ciência e tecnologia que contemplem o espaço escolar.
- Contemplar e articular novos temas e novas formas de diálogo com a experiência juvenil contemporânea, associando os projetos político-pedagógicos das escolas com as aspirações e necessidades da juventude atual.
- Estimular uma visão integrada sobre o jovem, considerando as diferentes fases de sua formação.
- Estimular a continuidade dos estudos, fazendo que o jovem ingresse imediatamente no ensino médio após concluir o ensino fundamental.
- Compreender o jovem como sujeito de direitos e necessidades específicas, particulares e distintas, de acordo com as diferentes realidades socioeconômicas e culturais do país, para a formulação de políticas educacionais articuladas.
- Reforçar a idéia de que a educação é um direito e de que o jovem é um cidadão.
- Desenvolver políticas articuladas que assegurem os demais direitos, como o acesso ao mercado de trabalho e a serviços de saúde, oportunidades sociais e culturais, etc.
- Aumentar o número de professores motivados e bem preparados.
- Estimular a formação continuada dos educadores, incorporando estudos sobre o “sujeito jovem” a partir de instrumentais teóricos que não se esgotem em conhecimentos técnicos específicos da sua área de atuação.
- Promover uma ampla reflexão sobre o papel do professor como sujeito na relação com o jovem em seu processo de desenvolvimento.

- Combater a imagem de que a escola representa um espaço contrário a outros espaços relevantes para a vivência do jovem.
- Tornar a escola atraente para o jovem, transformando-a em um espaço de congregação, amparo e estímulo ao desenvolvimento pessoal e coletivo.
- Rever a oposição entre escola, casa e rua.
- Reforçar a idéia de que a escola não é o único direito do jovem, mas também o acesso ao emprego e o amparo social do Estado.
- Pensar no ensino médio não como etapa da formação dirigida apenas para jovens, levando-se em consideração as heterogeneidades sociais e mesmo as distorções idade/série que levam milhares de adultos às salas de aula do ensino médio.
- Estimular as capacidades de ação e de reflexão do jovem, combatendo a banalização da própria condição de juventude.
- Desconstruir a associação juventude/violência como paradigma essencial na análise do problema.

III

Ensino Noturno



O Aluno e suas Especificidades

São diversas as motivações que levam o estudante a freqüentar as aulas à noite. A mais comum é a necessidade de trabalhar durante o dia para complementar a renda familiar ou para ter o seu próprio dinheiro. O que não quer dizer que todos os alunos estejam empregados. Os que estão fora do mercado usam a manhã e a tarde para procurar uma ocupação. Muitos vão parar no mercado informal ou na indústria dos estágios que, muitas vezes, optam pelos estudantes apenas por eles receberem baixos salários e não possuírem plenos direitos trabalhistas.

Também existem aqueles que gostam ou precisam de ter mais tempo livre para outras atividades – como filhos mais velhos que têm que cuidar dos irmãos mais novos –, bem como os que apreciam o noturno por possuir um clima mais adulto e descontraído. Além disso, há os que elegem a noite por acreditar que seja mais fácil ser aprovado nas disciplinas, já que os professores teriam uma certa tolerância com a falta de tempo dos alunos para estudar.

Dos quase 8,7 milhões de alunos de ensino médio, 54,8% estão acima da idade regular. Ou seja, são 4.515.144 estudantes com mais de 17 anos. Ademais, existem aproximadamente 2,1 milhões de jovens com faixa etária entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. Existe uma heterogeneidade no público de ensino médio, acentuada no ensino noturno, que deve ser base para a formulação de políticas para o setor. Devem-se conhecer as características sociais, culturais e econômicas específicas dos alunos para, a partir daí, desenvolver uma estratégia de educação (ver anexos pág. 9,10, 21e 22).

A Expansão

Com a universalização do ensino fundamental, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), a procura pelo ensino médio deu um salto em meados dos anos 1990. O ritmo de crescimento das matrículas chegou a 10% ao ano – hoje está em 7,2%. Entre 1996 e 2002, as matrículas aumentaram em 51,8%. No noturno, essa expansão foi de 32,2%.

Até 1998, as matrículas de ensino médio concentravam-se no período noturno. Naquele ano, quase 55% dos matriculados freqüentavam as aulas nesse turno. Em 2002, esse índice caiu para 48,85%. A procura pelos estudos à noite aumentou até 2000. A partir daí passou a cair. Esses dados denotam uma “juvenilização” do ensino médio. Os alunos mais velhos, predominantes à noite, saíram do médio tradicional e foram alocados em turmas especiais de aceleração e de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Matrículas no Ensino Médio Noturno

1998 – 3.817.688

1999 – 4.235.633

2000 – 4.373.363

2001 – 4.304.635

2002 – 4.255.234

Concluintes do Ensino Médio Noturno

2000 – 1.041.374

2001 – 1.014.162

Fonte: Inep (2002)

Formação Docente para o Noturno

Quase 470 mil funções docentes são desempenhadas no ensino médio. A grande maioria dos professores (89%) concluiu o ensino superior. Isso não quer dizer que estejam preparados para trabalhar com os alunos do noturno. Muitos são formados em licenciaturas que praticamente ignoram especificidades da educação à noite. É importante que se desenvolvam cursos de formação continuada, sobretudo voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que apresenta experiências bem-sucedidas e alternativas de educação e que deveria servir de referência na reformulação do ensino médio noturno.

Formação e Metodologia

O docente do ensino noturno deve estar preparado para lidar com um público que difere daquele de classe média para o qual foi desenhado o modelo de ensino médio. Ele deve usar de sua criatividade para estimular a auto-valorização individual e coletiva dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos das classes populares. O professor também deve focar seu trabalho na elaboração de problemáticas com os alunos, relacionando os saberes transmitidos em sala com as realidades dentro e fora da escola.

Para tal, os professores devem estar permanentemente atualizados, tendo à sua disposição pesquisas e metodologias inovadoras sobre o ensino médio noturno – conhecimento do qual o docente é praticamente privado nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia. É fundamental que ele conheça as especificidades do público com o qual está lidando, ao qual, na maioria das vezes, tem objetivos diferenciados dos alunos do período diurno. O aluno que estuda à noite precisa de uma educação mais prática, que o ajude no seu cotidiano, sobretudo profissional. Isso não quer dizer que os conhecimentos necessários para o prosseguimento dos estudos devam-lhe ser vedados.

Pelo contrário, eles devem ser transmitidos, mas por meio de um método e de uma linguagem que aproximem o aluno daquilo que está sendo estudado. Proposição de projetos de pesquisa é uma boa saída para que os conteúdos não sejam repassados de forma intensiva, principalmente para estudantes que, muitas vezes, têm histórico de fracasso escolar e, quando estão na sala de aula, estão cumprindo um terceiro turno de jornada, já que trabalharam pela manhã e pela tarde.

Uma proposta para facilitar a vida do aluno do noturno é a introdução de uma base curricular com disciplinas semestrais e não mais uma grade anual fixa. Assim, o estudante montaria sua própria grade de acordo com os horários que lhe são mais convenientes e, caso tenha que abandonar os estudos por algum motivo, ele poderia retornar no semestre seguinte e não esperar a conclusão do ano letivo.

Outro problema do ensino noturno são as horas mínimas a serem cumpridas, 800 horas, ao longo de 200 dias letivos. Como a maioria das aulas começa às 19h, elas deveriam acabar às 23h, sem contar horário de recreio. Além de ser por demais cansativo para os alunos, muitos têm de sair antes das aulas devido aos horários do transporte público e também para evitar os períodos de maior violência em áreas próximas às escolas.

Para a valorização do professor do período noturno são recomendáveis o incentivo de salários mais altos, se possível um piso nacional, e a elaboração de novos planos de carreira. Tais condições dariam ao professor o estímulo necessário para a busca de soluções específicas para os problemas dos alunos que freqüentam o noturno na sua escola.

A importância do professor que ensina à noite é de tal ordem que qualquer plano de reforma terá de começar por ele. As iniciativas têm de ser implementadas a partir do entendimento do docente, que terá de adaptar os paradigmas propostos à realidade de sua escola, bem como propor medidas adicionais que incrementem a eficiência do ensino de acordo com as necessidades de seus alunos.

Investimentos

O ensino médio terá de ter uma política de financiamento específica e agressiva, tal como ocorreu com o ensino fundamental nos anos 1990 graças ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Só assim suportará a crescente demanda de alunos, tanto dos que concluíram o ensino fundamental quanto dos que estão retornando aos estudos. As informações de que o ensino médio poderá tornar-se obrigatório e de que o MEC já está estudando a proposta de criar o Fundo da Educação Básica (Fundeb) são animadoras. Ainda sobre essa questão, sugere-se o estímulo à gestão democrática, melhor forma de otimizar os escassos recursos de acordo com a necessidade específica da escola.

Noturno *versus* Profissionalizante *versus* EJA

Pelo fato de boa parte do alunado noturno ser trabalhadora, ou formada por desempregados em busca de ocupação, retoma-se a discussão acerca de o ensino profissionalizante voltar a ser incorporado ao médio, principalmente à noite. Muitos dos alunos que voltam aos estudos estão justamente em busca de qualificação para se inserirem no mercado de trabalho. Também se deve buscar uma maneira de relacionar a educação com programas de geração de renda, por meio dos quais os alunos possam criar, com auxílio dos governos estaduais e municipais, cooperativas e associações para atuarem profissionalmente após a conclusão do curso.

Existe também a proposta de se oferecer a opção tanto do ensino profissionalizante quanto do ensino médio tradicional sem integrá-los no noturno. Tal proposta sofre resistências, já que se teme que os alunos trabalhadores sejam estigmatizados como menos capazes que os matriculados nos cursos regulares.

Problematizações e Questionamentos

- Deve-se estimular o desenvolvimento de projetos curriculares específicos para o ensino médio noturno.
- O ensino médio noturno poderá ter sua carga horária anual reduzida das 800 horas previstas em lei sem comprometer a carga horária total.
- É possível aumentar o tempo mínimo de permanência no ensino médio, pelo menos no noturno, de três para quatro anos.
- A grade curricular do ensino médio noturno poderá ser substituída por uma base curricular, estabelecendo-se um mínimo de créditos obrigatórios e oferecendo-se ao estudante a opção de complementar seus estudos com as disciplinas que mais lhe interessem.

- As disciplinas poderão ser oferecidas semestralmente ou em módulos.
- O programa de merenda escolar do governo federal deve ser estendido para os alunos do noturno.
- Existirão programas de formação continuada dos professores para o ensino médio noturno?
- Será criado um mecanismo especial para financiar o ensino médio noturno?
- Os cursos médios noturnos devem voltar a ser integrados com cursos profissionalizantes.
- Os governos devem incentivar programas de geração de renda entre alunos do ensino médio noturno.
- O ensino médio noturno tende a englobar a Educação de Jovens e Adultos e a ter um enfoque profissionalizante.
- Ao se dar o enfoque profissionalizante, os alunos não podem ser privados do conhecimento necessário para o prosseguimento dos estudos.
- Existirão pesquisas que estudem melhor o perfil e as necessidades dos alunos do ensino médio noturno?
- O dinheiro previsto para a oferta de bolsas para manter alunos de 15 a 20 anos no diurno deveria ser realocado para a melhor preparação dos professores do noturno.

Propostas

- Incrementar o número de bibliotecas e laboratórios nas escolas que oferecem ensino noturno; muitas até possuem a infra-estrutura, mas não funcionam à noite por falta de funcionários.
- Ofertar a merenda escolar para os estudantes do noturno.
- Promover uma total ruptura com o ensino médio noturno atual. Há anos as tentativas de reformas limitam-se à adaptação do noturno às características do diurno, o que é inviável. A começar pela carga horária mínima de aulas exigida pela lei, que são 800, distribuídas por 200 dias letivos – três anos. Para que a meta prevista em lei seja alcançada, seria necessário que as aulas começassem às 19h e acabassem às 23h, sem intervalo. Defende-se a adoção de um ano a mais no ensino médio noturno para que, assim, as aulas possam começar às 19h30 e acabar às 22h30, o que amenizaria problemas recorrentes como o atraso dos que trabalham, e as saídas antecipadas das aulas em razão dos horários do

transporte público e, ainda, para se evitar períodos de maior perigo de violência à noite. O aumento do período de aulas em um ano coincidiria com o tempo médio gasto pelos alunos do noturno para concluir o ensino médio, que também é de quatro anos. Além disso, como forma de complemento das aulas, tutorias e plantões deveriam se tornar hábitos cotidianos dos professores e acontecer antes das aulas, durante a semana e também aos sábados.

- Substituir a grade curricular por uma “base curricular”. As aulas noturnas seriam mais bem aproveitadas se os blocos de disciplinas fossem eliminados, dando ao aluno o direito de escolher a disciplina que queira fazer, bem como o horário que lhe seja mais apropriado. Dessa maneira, o aluno teria vários caminhos diferentes para concluir seus estudos.
- As disciplinas devem ser semestralizadas. A iniciativa facilitaria o retorno de estudantes que abandonam a escola, já que eles poderiam voltar no semestre seguinte e não ter de esperar a conclusão do ano letivo.
- As avaliações devem ser semanais e de natureza formativa.
- Calçar a metodologia de ensino em conhecimentos básicos sobre as disciplinas, utilizando textos temáticos sobre os diversos assuntos correlacionados. Discutir o uso do livro didático, para não limitar o trabalho do professor ou atrapalhar a flexibilidade que o docente tem de ter, ao lidar com um público diferenciado como o do noturno.
- É imprescindível que os alunos desenvolvam ao menos um projeto de pesquisa a cada semestre. Os trabalhos devem ser interdisciplinares, e o estudante deverá ser estimulado a relacionar os assuntos trabalhados com aspectos da sua realidade.
- Efetuar um cadastro único dos alunos de ensino médio noturno dentro de uma localidade. Com isso, eles poderiam freqüentar aulas e laboratórios em diferentes escolas. Dessa forma, os recursos disponíveis na rede pública seriam otimizados, e o aluno teria maior facilidade para montar sua própria grade de estudos.
- Exigir esforço do aluno, mesmo daqueles trabalhadores, para que não lhe seja privado o conhecimento historicamente acumulado.
- Incrementar a relação entre estudo, trabalho e geração de renda, voltando a integrar o ensino médio noturno com a educação profissional. Os alunos da noite procuram, na maioria das vezes, mais qualificação para enfrentar o mercado, daí a importância da profissionalização.
- Desenvolver programas de geração de renda envolvendo os estudantes do período noturno. Com incentivo de organismos governamentais, os alunos poderiam formar associações e cooperativas onde pudessem iniciar a carreira profissional após a conclusão do curso.

- Acrescentar um ano opcional ao ensino médio, quando o estudante se dedicaria apenas à educação profissional. A estrutura dos Cefets (Centro Federal de Educação Tecnológica), onde eles existem, poderia ser utilizada para tal fim.
- Se possível, oferecer uma didática nos moldes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo para os mais novos que estudam à noite.
- Aumentar o número de pesquisas e estudos que revelem as características peculiares do ensino noturno.
- Promover cursos de formação dos professores visando ao desenvolvimento de posturas críticas em face das reformas, antes de sua implementação.
- Incentivar a formação de grupos de estudos multidisciplinares dentro das escolas para que possam discutir os princípios propostos pelo MEC em face da realidade local.
- Formular novos planos de carreira para os professores e estabelecer um piso salarial nacional para os professores do ensino médio.
- Contratar as universidades públicas para formar os professores.
- Conceder bolsas para os professores do ensino médio se aperfeiçoarem em cursos de mestrado e doutorado.
- Proporcionar às escolas liberdade para definirem suas estratégias de ensino.
- Fortalecer a gestão democrática.

Encaminhamentos

Não houve produção de nenhum documento ou proposta oficial para ser encaminhada ao MEC. Os professores avaliaram que não havia condições para se chegar a um projeto conclusivo. Cobraram do Ministério apresentação, de forma clara, das suas intenções para o ensino médio noturno para que, a partir daí, as comunidades escolares passem a discuti-las. Evidenciou-se um anseio grande para que novas pesquisas e estudos sobre a realidade do ensino médio noturno sejam realizadas. Os debatedores reclamaram da escassez de dados sobre a educação à noite, o que dificulta a elaboração de propostas por falta de conhecimento do perfil, dos anseios e das necessidades dos alunos.

IV

Gestão Democrática



Introdução

No artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) está claro que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O desafio de transformar a escola num espaço onde se vivencia a plenitude da democracia implica a construção de uma política pública que contemple a participação efetiva dos diversos atores sociais do universo escolar – diretores, professores, alunos, pais e comunidade – na formulação e na implementação da gestão democrática. Esse processo deve acontecer de maneira harmoniosa. Mas não se pode pretender que a união em torno da democracia dentro dos colégios elimine conflitos ou divergências. Eles são parte intrínseca dessa construção e devem ser enfrentados.

O projeto político-pedagógico da escola tem de estar voltado para a inclusão, atendendo à diversidade de alunos, independentemente de sua procedência socioeconômica, acúmulo intelectual e expectativas educacionais. A elaboração,

a execução e a avaliação da democracia deverão conter o princípio da coletividade e requerem um clima de confiança que proporcione a integração, o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas envolvidas de intervir na tomada de decisões, favorecendo o comprometimento de todos nas ações desenvolvidas.

Somente com estruturas gestoras fortalecidas, as escolas de ensino médio poderão consolidar princípios, métodos, práticas e relações de gestão tanto eficientes quanto democráticas. Isso possibilitará uma nova relação de poder dentro dos estabelecimentos de ensino que será essencial para a construção de um projeto escolar comprometido com a qualidade, no qual questões como a repetência e a evasão sejam enfrentadas frontalmente, a partir de estratégias elaboradas com a participação de todos os atores envolvidos. Esses, com base nas possibilidades disponíveis em sua realidade, buscarão soluções conjuntas para os problemas.

Também é em virtude de uma gestão democrática sólida que as escolas poderão construir um currículo próprio, a partir da visão cultural acerca da realidade de alunos e professores, o que pode ser decisivo na melhoria da qualidade de ensino. Além disso, a participação democrática proporcionará a permanente formação dos profissionais da educação.

Outro benefício advindo da gestão democrática é a ampliação da presença da escola em sua comunidade, de modo que possa intervir para a melhoria da realidade social, econômica e cultural da região.

Discussões

Os debates acerca do aprimoramento da gestão democrática nas escolas de ensino médio tratado na sala temática do Seminário “Ensino Médio: Construção Política” enfocou algumas questões fundamentais para a construção desse processo.

1 – O Espaço Democrático

É impossível imaginar uma escola que viva a democracia sem que nesse estabelecimento os princípios não façam parte do cotidiano. O principal deles é a defesa da educação pública de qualidade, com o reconhecimento da instituição como um espaço público e a serviço do público.

Ou seja, deve-se criar uma nova concepção de escola baseada na construção coletiva, envolvendo os diversos sujeitos sociais. Isso é democracia. Mas tal cultura ainda não está suficientemente desenvolvida nos estabelecimentos escolares. Daí surge a importância do Poder Público, sobretudo do Ministério da Educação, de incentivar a gestão democrática nas escolas do país.

Ao ressaltar todos os benefícios que podem surgir de uma convivência democrática, professores, alunos, funcionários e outras pessoas interessadas na melhoria da escola sentir-se-ão estimulados a participar de maneira decisiva no processo de construção da democracia. Os sujeitos têm que sentir que a escola é

uma construção social que lhes pertence e não um ente distante, de propriedade do Estado. Eles têm de assumir essa responsabilidade.

É fundamental que tal responsabilidade também seja apropriada pelo aluno, que deve se sentir sujeito da construção democrática dentro da escola. No ensino médio, esse aspecto é ainda mais preponderante já que os alunos estão em uma faixa etária na qual consolidam sua noção de cidadania. O estudante, encontrando espaço para ser, dizer e fazer, assume sua cidadania.

A participação do estudante na escola deve ser estimulada ao máximo. Para tanto, é fundamental o fortalecimento dos grêmios estudantis, como representatividade legítima dos alunos e de interlocução com outros partícipes da escola, até mesmo sobre os projetos pedagógicos e sobre a utilização racional dos recursos. Assim, a noção de democracia estará nascendo dentro de cada estudante a partir de seu próprio cotidiano dentro do ambiente escolar. O Poder Público também deveria promover a difusão de grêmios por meio de seminários, conferências, etc., incentivando que cada escola destine um espaço para tais entidades.

2 – Processo Eletivo

As eleições são fator indispensável para a construção da democracia, apesar de não serem suficientes para assegurá-la. São várias as opções sobre quem será esse gestor, indo do mais tradicional, o diretor, e passando por outras alternativas, tais como direções colegiadas e conselhos deliberativos, que contém com ampla participação dos sujeitos envolvidos.

A docência é elemento fundamental no processo. É preciso superar a incômoda divisão de trabalho bem como os limites das relações hierárquicas, os quais, apesar de necessários para a administração da escola, não facilitam o processo de construção democrática. Afinal, todos devem se sentir responsáveis em igual escala para que se sintam estimulados a participar.

Deve-se ter atenção especial para o superdimensionamento do papel do Estado na conformação dos mecanismos de negociação e de intermediação de interesses, posto visto que isso pode dotá-lo da prerrogativa de controlar os setores organizados da sociedade sem, no entanto, partilhar com os demais sujeitos o processo de elaboração e interpretação das regras que conformam as relações de poder.

3 – Autonomia

A autonomia da escola nas suas tomadas de decisão, em níveis tanto administrativos quanto pedagógicos, é outro fator intrínseco à gestão democrática. A autonomia supõe fortalecer o protagonismo dos sujeitos como participantes da formulação do projeto político-pedagógico e dos currículos escolares.

A sala temática levantou uma séria dificuldade para a autonomia dos centros. As escolas têm pouco poder de inovação, uma vez que os projetos financiáveis nesse sentido são, na ampla maioria das vezes, previamente formatados por ins-

tâncias superiores do sistema de ensino, o que dá pouco espaço para que a comunidade escolar dê vazão a sua criatividade na busca de soluções mais adequadas a sua realidade.

O fortalecimento dos sistemas educacionais, paradoxalmente, diminuiu a autonomia das escolas, devido ao excesso de regulamentações, cujo atendimento, muitas vezes condiciona o repasse de recursos.

A autonomia, porém, só se tornará factível se a democracia política vier acompanhada da democracia econômica ou financeira. Só isso permitirá inovar e superar o anacrônico. Tal ruptura tem de surgir de baixo para cima, ser construída a partir das determinações da escola.

Problematizações e Questionamentos

- Não há gestão democrática em uma escola que não seja democrática.
- Reconhecer a escola como local público a serviço do público.
- O fortalecimento dos sistemas educacionais sem participação social empobrece e esvazia as escolas. A excessiva regulamentação da organização escolar pode empobrecer a autonomia e a democracia nas escolas.
- A gestão democrática transforma a estrutura e as relações escolares, sendo um processo lento.
- É necessário explorar mais os encontros como meio de participação social, estreitar as relações entre as Secretarias de Educação dos Estados e MEC.
- Não existe gestão democrática sem autonomia econômica e financeira.
- Os projetos que vêm para as escolas já vêm formatados, condicionando recursos financeiros a critérios pré-estabelecidos. Como utilizar recursos com os projetos que a própria escola produz?
- O tema Gestão Democrática tem que ser ampliado para toda a sociedade e não apenas aos professores, alunos e funcionários. A comunidade precisa se apropriar dessa concepção.

Propostas

- Formar professores para trabalhar com a diversidade cultural no Brasil, como a educação do aluno indígena, negro, campesino, etc.
- Criar uma linha de financiamento direto para as escolas para suprir suas necessidades com recursos gerenciados por um conselho escolar.

- Promover assembléias nas escolas para que a comunidade, junto com o corpo docente, delibere sobre as questões da vida escolar.
- Elaborar uma diretriz oficial sobre Gestão Democrática.
- Sugerir aos estados divulgar e fomentar a discussão sobre o tema Gestão Democrática em todas as unidades escolares.
- Através de campanhas e outros mecanismos, informar a sociedade sobre a educação e tudo que a envolve e a responsabilidade da família e do Estado.
- Discutir qual o limite possível da autonomia das escolas na dimensão pedagógica, financeira e administrativa.
- As escolas, no seu Projeto Político Pedagógico, devem ter autonomia para decidir como querem ser dirigidas. Se por diretores ou por conselhos diretivos.
- Promover fóruns permanentes nos estados e municípios para diretores e corpo docente sobre gestão, abertos a sugestões e novas propostas.
- Criar lei que exija eleição para as diretorias das escolas.
- É necessário que se melhore o sistema de comunicação para que circulem as informações e propostas. Que o MEC auxilie esse processo com uma campanha ampla. Que o MEC disponibilize um *site* na *internet* para receber propostas.
- Tornar efetivo o estudo da história e da cultura afro-brasileira no ensino médio.
- Incluir, na formação dos professores da rede pública, o tema da história e da cultura afro-brasileira, levando-se em conta as várias dimensões que envolvem a questão, tais como: aspectos históricos, sociológicos, o modelo de discriminação racial, a construção do racismo no Brasil e a identidade que toca a dimensão psicológica do racismo.
- É necessário que o sistema promova discussões, estudos e estratégias para que o professor compreenda essa nova concepção pedagógica que trabalha o sujeito. Que se aproprie de conceitos e práticas sobre cidadania, autonomia e democracia porque o professor foi formado com outras concepções.
- Rever os textos sobre Gestão Democrática já existentes.
- O Estado deve incentivar cidadãos e cidadãs a exercitar seu direito de cidadania, principalmente nos espaços públicos.

- Deve se instituir conselhos escolares dentro das escolas como instâncias de deliberação.
- É necessário um processo de construção e participação para elaborar as diretrizes e princípios sobre a formação dos alunos.
- Rever o sistema de avaliação, pois os sistemas de avaliação vigentes incentivam a competitividade entre os alunos.
- Realizar estudos para confrontar o discurso político e o cotidiano das escolas para redimensionar as diretrizes curriculares e as inovações pedagógicas.
- Ampliar as discussões sobre a organização curricular por área, sistemática de avaliação e o currículo por competência.
- Observar as orientações para formação, desenvolvimento e valorização do professor, atentando para o que diz o artigo 67 da LDB.
- Realizar concurso público para o ingresso no corpo docente, constando definições sobre os planos de carreira, tempo para estudo, dentre outros princípios dispostos na legislação.
- Dar atenção especial para as discussões em torno da identidade do Ensino Médio.
- Rever os recursos para o Ensino Médio oriundos de empréstimos internacionais que comprometem a contrapartida estadual que, além de reduzida, peca pela descontinuidade.
- Valorizar os grêmios estudantis como espaço de organização dos alunos e de formação de líderes.
- Garantir processos eletivos para direção escolar ou conselho escolar.
- Criar conselhos populares dentro das escolas como forma de incentivar a participação dos demais membros da sociedade, não ficando restritos apenas àqueles que estão diariamente no ambiente escolar.
- As escolas precisam ser menores para favorecer uma interação mais personalizada entre os indivíduos.
- Uma política educacional não deve limitar-se a uma política escolar. No que se refere ao ensino médio, relaciona-se a uma política de emprego para jovens (dados do Governo Federal indicam a existência de 4,2 milhões de jovens que não estudam e não trabalham).

- Vincular saberes do ensino médio necessariamente, mas não exclusivamente à prática dos processos de trabalho exercida pelos estudantes já ocupados.
- Ampliar, diversificar e coordenar as ofertas educativas não escolares (familiares, comunitárias, de diversos setores de governo e de meios de comunicação de massa) e articulá-las com as ofertas educativas escolares.
- Estabelecer amplo e constante processo de planejamento democrático da educação, tanto para formulação de planos quanto para a sua implementação e reformulação vistas como processos de experimentação controlada e de natureza cumulativa, combinando os níveis federais, estaduais e municipais.
- Em cada unidade escolar: a) incentivo ao exercício das liberdades fundamentais de expressão e organização; b) estruturar um sistema de representação (de estudantes, docentes e não docentes) para decisões negociadas; c) buscar sistematicamente ações conjuntas com organizações formais e informais presentes nos locais em que se situam as escolas.
- Oferecer aos docentes tanto liberdade quanto apoio, especialmente com: a) despadroneização de jornadas de trabalho; b) providências para que se fixem em apenas uma escola; c) incentivo à experimentação e práticas educativas diferenciadas; d) assessoria a equipes técnicas para que se concentrem no desenvolvimento profissional docente.
- Colocar as redes escolares “de cabeça para cima”, apoiando as unidades escolares nos órgãos administrativos (financeira e logisticamente) e não o inverso, como tem sido a tradição.
- Conceber projetos educativos insistentemente em alianças de organizações, tanto escolares quanto não escolares.

Encaminhamentos

- Não se pode discutir Gestão Democrática de forma solitária, sem as interrelações que perpassam esse tema.
- Que a Semtec produza e elabore um documento com as proposições que foram apresentadas e discutidas nesse seminário para serem enviadas aos sistemas de educação dos estados e viabilize várias ações e mecanismos de divulgação como campanhas, tele-conferências, *sites* na *internet* para levar a discussão e a divulgação do tema Gestão Democrática para agregar propostas de todas as esferas, fazendo assim uma construção coletiva.
- Estabelecer mecanismos que favoreçam a participação das unidades escolares nessa construção política.

V

Currículo



Currículo como Prática Cultural

A política curricular é um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados – em suma, de culturas. É também a maneira de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável.

O currículo estabelece princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição freqüentemente desigual. Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.

Nesse sentido, a política curricular dá-se na constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas à escola), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). No contexto da prática, no cotidiano do estabelecimento de ensino, ela é recriada, *re-interpretada*. Afinal de contas, tal política é também cultural, na medida em que é fruto da produção de informações que surgem dos embates entre sujeitos, das concepções de conhecimento, e das formas de ver, entender e construir o mundo.

Portanto, as políticas curriculares não são produções apenas dos governos (federal, estadual ou municipal). Tampouco são determinações ou propostas exclusivamente externas às escolas. As práticas e as propostas desenvolvidas dentro das instituições escolares também são produtoras de sentidos dentro do currículo. É necessário superar a idéia de que as políticas têm de estabelecer o controle sobre a prática, visando fazer com que os professores só desenvolvam o que as

definições curriculares oficiais estabelecem. É preciso considerar que há muitos problemas na educação desenvolvida em nossas escolas, mas há também experiências que dão certo, trabalhos de qualidade. Mais que isso: há uma rede de saberes que se constrói na concretude das ações cotidianas e essa rede não pode ser negada, silenciada ou domesticada.

Nos projetos de reformas curriculares desenvolvidos ao longo dos anos no Brasil, os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como sujeitos, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Nisso reside a razão, provavelmente, de as reformas propostas por governos anteriores não receberem plena adesão pelas escolas e professores.

Por vezes, a atitude do professor que prefere continuar trabalhando da mesma forma, a despeito de novas definições curriculares oficiais, é uma demonstração de que acredita no seu trabalho e considera sua prática melhor do que o que é proposto. Não é porque o texto oficial é produzido, usualmente, por pesquisadores do meio acadêmico que ele é obrigatoriamente melhor do que práticas engendradas pelos professores nas condições concretas das escolas e em função de sua experiência de trabalho.

Há, ainda, os professores que refutam as definições curriculares oficiais porque consideram o texto muito distante de sua realidade ou, no sentido inverso, porque acreditam que esse texto só apresenta idéias que já são realizadas na sua prática pedagógica. Em outras palavras, consideram que não há efetivamente nenhuma novidade na proposta oficial.

A resistência docente advinda do desconhecimento ou da tentativa de se conservarem velhas relações de poder deve ser enfrentada nos espaços em que elas nascem e se consolidam: pelo debate entre os pares no ambiente escolar. Ao Ministério da Educação cabe agir como um sujeito coletivo que propõe, seduz e conquista o compromisso dos profissionais e das comunidades escolares.

Reformas Curriculares

Estudos demonstram que as reformas curriculares realizadas no Brasil não têm decorrido de necessidades nacionais coletivas, mas da transposição curricular estrangeira. Na história recente, diferentes países têm reformado seus currículos na intenção de que isso seja o ponto central e decisivo de uma reforma educacional. Privilegiou-se uma idéia sempre positiva de reforma, fazendo da mudança curricular a solução de todos os problemas educacionais, mesmo daqueles que não são exclusiva ou prioritariamente definidos no contexto da escola, como, por exemplo, a exclusão social. Com base na associação de políticas de currículo nacional e modelos de avaliação centralizados nos resultados, engendra-se um processo de controle da educação, bem como sua submissão a princípios de mercado.

As políticas curriculares para o ensino médio no Brasil estão inseridas nessa perspectiva. Ainda que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do

Ensino Médio (PCNEM) fizesse parte de um conjunto de outras ações da reform com perspectivas críticas quanto com perspectivas não-críticas de currículo.

Trata-se de um texto produzido por pessoas com diferentes concepções, que buscam legitimidade junto a diferentes grupos sociais para a idéia de mudança. Ou seja, o texto dos PCNEM, para ser legitimado, buscou incorporar discursos legitimados no meio educacional. Em virtude dessa associação de concepções diversas, é construído um texto obrigatoriamente híbrido, mescla difusa e confusa de múltiplos textos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) também formam um texto híbrido. Mas, talvez por ter sido produzido de forma mais centralizada, é possível identificar nele uma tendência de submissão da educação ao mundo produtivo e à inserção dos sujeitos no mundo globalizado. Privilegiaram-se as competências e a possibilidade de avaliação constante de alunos e professores. Os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho, a um saber-fazer. O currículo por competências fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de subsídio às atividades individuais.

Dessa forma, o currículo por competências constitui-se facilmente em um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Também dessa forma, sustenta-se a idéia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira que garanta a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados. Com isso, há o risco efetivo de que a perspectiva do currículo por competências resulte no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais e também dos saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico. Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social.

É preciso abandonar o modelo de currículo nacional. No caso específico do ensino médio, é importante considerar os PCNEM apenas como uma possível proposta curricular, não como a proposta curricular a ser seguida. Já que estão publicados e distribuídos pelas escolas brasileiras, os PCNEM devem ser lidos, no todo ou em parte, para serem *re-interpretados* ou mesmo abandonados. Não cabe ao governo federal estimular a leitura desses Parâmetros ou estabelecer outros parâmetros, mas sim criar condições para o desenvolvimento do debate curricular nas escolas, não submetido aos PCNEM.

Múltiplas propostas curriculares existem em curso no cotidiano das escolas, influenciadas ou não pelos parâmetros, desenvolvidas ou não em conjunto com as universidades e as secretarias de educação. Essas propostas podem ser estimuladas, socializadas e debatidas mais amplamente – não com a intenção de que sejam modelos para as demais escolas, mas para que se institua um debate sobre propostas curriculares. A idéia de padrão curricular precisa ser questionada, de maneira que se compreenda a escola como espaço da pluralidade de saberes e de racionalidades e não de homogeneidade.

Não será com os Parâmetros em Ação ou com outra versão dos Parâmetros ou ainda com um processo de avaliação dos livros didáticos de nível médio que

teremos maior qualidade da educação, pois esses são/serão apenas outras formas de instituir mecanismos de regulação dos sentidos produzidos nas escolas. Diferentemente, a maior qualidade da educação exige o investimento na ampliação das possibilidades culturais de professores(as) e alunos(as). Por exemplo, professores precisam de condições de trabalho para preparar seu material pedagógico e, para isso, necessitam de ter acesso a livros de todo tipo, não apenas ao que vem sendo considerado livro didático. Não faz sentido que o governo federal realize investimentos tão altos anualmente na compra de livros didáticos de ensino fundamental (e pense em fazer o mesmo no caso do ensino médio) e as escolas permaneçam sem bibliotecas equipadas.

Interdisciplinaridade

A valorização do currículo integrado, especialmente por intermédio dos conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização, é outro fator que acaba minimizado nos PCNEM. Isso acontece em virtude de sua associação a enfoques mais conservadores, especialmente aqueles decorrentes do currículo por competências e da submissão da educação às finalidades sociais do mercado de trabalho. O *slogan* de que a “escola agora é para a vida”, acaba reduzindo a vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências. A interdisciplinaridade fica ainda mais distante ao se levar em conta que os cursos de licenciatura nas universidades pouco atentam para essa questão.

Além disso, a despeito de um discurso de integração curricular, as disciplinas escolares propostas permanecem sendo as mesmas que tradicionalmente compõem o currículo escolar: sua escolha e seus conteúdos não são problematizados. Com isso, os conteúdos tradicionalmente ensinados são naturalizados, tratados como universais, como se não tivéssemos de discutir a quem interessam esses saberes, quais relações de poder sustentam e quais valores e visões de mundo privilegiam.

O Jovem

O contorno pragmatista do currículo baseado nas competências, muitas vezes, contrapõe-se aos interesses e às necessidades justamente daqueles a quem foi destinado: o jovem estudante. Com o enfoque exclusivo no desenvolvimento para o setor produtivo, no mercado de trabalho, as Diretrizes Curriculares podem acabar isolando o aluno de seu contexto social. Os esforços educacionais no ensino médio devem dirigir-se ao aprimoramento pleno do sujeito, trabalhando-o nas condições impostas pela sua realidade. Só assim ele se constituirá num adulto que saberá conjugar profissionalismo e cidadania.

Avaliação

A LDB, no artigo 9º, inciso VI, incumbe a União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

No intuito de promover o direito à educação de qualidade para todos, educadores propuseram a definição de um padrão unitário de qualidade, com estruturas de avaliação que possibilitassem o controle social das ações do Estado e dos sistemas de ensino. Tal modelo caminha no sentido inverso ao da valorização das iniciativas próprias das escolas na construção do seu projeto político, pedagógico e curricular.

Ao ter em vista o controle daquilo que é executado em sala de aula, os modelos de avaliação estabelecem uma vinculação estrita entre os resultados e a medida de qualidade da educação, transformando-se apenas em um parâmetro comparativo, classificatório, e perdendo sua função primordial de diagnosticar a situação do processo educacional. Além disso, a avaliação dos sistemas de ensino (Saeb, Enem) deve ter por função analisar as políticas públicas e não o aluno. Mais negativa ainda é a tentativa de estabelecer um *ranking* de professores e de escolas, instituindo a competitividade de mercado a partir dos resultados nos exames, como se a qualidade fosse derivada da busca de melhor resultado. Com isso, mais uma vez transforma-se a qualidade da educação em um produto que tem seu valor em virtude de sua possibilidade de troca no mercado e não em virtude de seu uso e de suas possibilidades culturais.

Ademais, as estratégias avaliativas existentes nos indicam que o problema, por ora, não está somente em resolver qual metodologia de avaliação deve ser mantida para a educação básica, em particular o ensino médio, mas como se podem tornar coerentes objetivos e metodologias.

A avaliação de desempenho dos alunos do ensino médio deve ser uma das estratégias para a avaliação dos sistemas, com o objetivo de definir prioridades, por parte da União e dos estados, que possam ser necessárias para a definição ou o redirecionamento dos rumos da política educacional.

Como parte de uma avaliação sistêmica, segundo parâmetros a serem definidos, os resultados desses exames poderiam permitir fazer projeções sobre a qualidade do ensino, a serem verificadas mediante a análise dos fatores que, segundo estudos, são determinantes para a melhoria da aprendizagem, dentre os quais:

- condições de infra-estrutura e de equipamentos de apoio didático (laboratórios, bibliotecas, etc.);
- condições do ambiente escolar em termos físicos (localização, sonoridade, iluminação, ventilação) e sociopolíticos (gestão democrática, valorização dos trabalhadores, auto-estima dos alunos, envolvimento da comunidade, etc.);

- adoção de livros didáticos e possibilidade de acesso a eles e a outras fontes impressas de conhecimento, pelos alunos;
- características da organização curricular e do trabalho pedagógico;
- valorização dos professores, considerando a qualidade da formação inicial, as oportunidades de formação continuada, o estímulo à participação no projeto pedagógico da escola, os princípios norteadores da carreira e as condições de trabalho;
- características socioeconômicas e culturais dos alunos.

É impossível esgotar os parâmetros que devem ser considerados ao se avaliar as instituições e os sistemas de ensino. No entanto, as avaliações que não levem em consideração alguns dos itens expostos pouco podem contribuir para o direcionamento da política comprometida com a qualidade social da educação.

Problematizações e Questionamentos

- É imprescindível dar uma finalidade ao ensino médio para além do vestibular.
- Deve-se considerar a dificuldade do professor com relação aos princípios pedagógicos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais em função de haver um distanciamento entre sua formação inicial e a realidade das escolas.
- Deve-se questionar a separação entre ensino médio e ensino técnico.

Encaminhamentos

- Encarar a política curricular como política de Estado e não programa de governo.
- É papel da Semtec propor diretrizes que garantam a qualidade mínima necessária ao ensino médio em benefício dos alunos.
- É importante buscar o fortalecimento do sistema federativo, atribuindo à Semtec o papel de provocador das Secretarias de Educação para iniciar/continuar os processos de discussão curricular.
- Valorizar as escolas como construções históricas e como sujeitos coletivos de construção curricular.
- Priorizar a construção coletiva, consciente e sistemática sobre o currículo a partir de discussões feitas inicialmente nos estados e em seguida nas regiões, em conjunto com a Semtec.

VI

O Livro Didático



Introdução

A função do livro didático no ensino médio é ponto essencial para a consolidação das políticas dessa etapa da educação básica. Para que serve realmente, qual é o seu conteúdo, como os professores utilizam o material e como o estudante assimila o conhecimento presente nos livros? As características que se observam no ensino médio atualmente mostram um aumento da demanda e um crescente número de alunos matriculados na rede pública (ver anexos pág. 3 a 10 e 12 a 14).

Em contrapartida, verifica-se que o nível de aprendizagem não tem sido satisfatório e que não há material didático de qualidade. Além disso, há casos em que os próprios professores não promovem o diálogo entre livros e alunos, limitando-se a passar as lições no quadro-negro para que os estudantes simplesmente copiem palavras, frases e informações do material didático em seus cadernos.

É fato que, seja qual for a política educacional adotada, a obtenção de resultados planejados passa por uma questão crucial: o uso do material didático, dos livros, dos textos-base e mesmo dos recursos multimídia. Esses instrumentos norteiam o trabalho de professores e representam um elo fundamental entre o indivíduo (aluno), a política educacional e o modelo pedagógico adotado. O material didático é a condensação de conhecimentos e informações que se deseja transmitir ao estudante, é o que dá suporte à construção progressiva do saber. Os livros escolares devem reforçar a construção da identidade, da autonomia e da soberania de uma nação.

No caso do ensino médio, o material didático tem de ser ao mesmo tempo uma ponte que consolida os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental,

uma base de preparo para o ensino superior e um aliado à formação do professor. O material pedagógico deve estar em consonância com os preceitos curriculares estabelecidos e em acordo com as condições de trabalho nas escolas, condizente com as dimensões de espaço, tempo e infra-estrutura existentes.

O material pedagógico do ensino médio – ensino este que representa a etapa final da educação básica – tem de ser o alicerce de articulação entre o conhecimento (social, histórico, cultural e científico) e sua transposição para o campo das aplicações práticas – seja no ingresso no mercado de trabalho, no desenvolvimento de outras atividades e, especialmente, na formação de cidadãos conscientes do conhecimento universal produzido e acumulado pela humanidade.

Desse modo, o material pedagógico elaborado para suprir as demandas do ensino médio não pode estar condicionado às necessidades do mercado de trabalho, tampouco pode limitar-se a uma espécie de preparo para o vestibular. Ainda que tenha a obrigação de servir a esses propósitos, os livros escolares devem transcender as finalidades. No entanto, o que se verifica hoje é que essas tendências são tão presentes que têm direcionado negativamente a função social do ensino médio, esvaziado os conteúdos significativos dessa etapa da educação.

Outros problemas observados em relação aos livros didáticos revelam que:

- alguns livros apresentam reducionismos grosseiros e transposições simplificadas da realidade, o que compromete o aprendizado do aluno;
- há muitos livros de má qualidade em que o conhecimento é apresentado de forma fragmentada, incluindo, muitas vezes, conceitos errados ou distorcidos;
- as bibliotecas escolares estão desaparelhadas ou obsoletas;
- há despreparo dos professores para o bom uso do livro;
- faltam tempo, condições de trabalho e incentivos para que o professor possa preparar o seu próprio material didático.

Livros Escolares *versus* Meios de Comunicação

Vivemos em uma sociedade complexa, que reúne aspectos da globalização do Primeiro Mundo e carências do Terceiro em uma mesma realidade, que faz tecnologia de ponta conviver com falta de infra-estrutura básica. De um lado, há todo um universo de informações desconexas e, ao mesmo tempo, mais acessíveis: televisão, rádio, publicações e *internet*. Esses veículos colaboram, hoje, para pulverizar informações que há décadas eram inacessíveis ou de difícil acesso. Por outro lado, nas últimas décadas verificou-se uma tendência a abandonar, cada vez mais, a leitura como fonte principal de obtenção de conhecimentos.

Nesse panorama, o material didático não pode competir com recursos tecnológicos, posto que estes últimos, na maioria das vezes, primam pela forma em detrimento do conteúdo, entretenimento em vez de conhecimento, tornando-se muito mais atrativos do ponto de vista estético. Os livros escolares não podem e não devem buscar espaço entre a avassaladora gama de informações produzida pelos diferentes veículos de comunicação.

Torna-se vital fazer a distinção entre o conjunto de informações fragmentadas e as informações contextualizadas, que fazem parte de um programa pedagógico planejado, de um conjunto de conhecimentos. Isso não quer dizer que essas duas modalidades sejam excludentes entre si, mas ressalta-se a importância em deixar claro para estudantes e professores a diferença entre essas categorias.

Nesse contexto em que o conhecimento se dilui em um mosaico de informações variadas, o material pedagógico ganha um contorno crucial para o desenvolvimento do indivíduo: fomentar a consciência crítica dos estudantes para que estes estejam aptos a fazer a seleção das informações recebidas (e emitidas). A escola deve utilizar os recursos modernos e tecnológicos disponíveis, bem como o material didático impresso. No entanto, é preciso formar pessoas com senso crítico suficiente para entender que informação não é, necessariamente, sinônimo de conhecimento.

Material Diferenciado para Realidades Distintas

As discussões atuais voltadas para a implementação de melhorias no ensino médio têm, cada vez mais, se preocupado com as peculiaridades regionais que diferenciam, na perspectiva social e cultural, comunidades distintas. Nesse ínterim, professores, pedagogos e outros profissionais da educação têm sinalizado a importância em se elaborar material escolar que leve em conta essa diversidade regional e as distintas realidades socioculturais dos alunos do ensino médio.

No entanto, há de se levar em conta uma questão: não é financeiramente viável publicar livros diferentes para regiões diferentes. Portanto, os livros devem manter uma característica universal e, ao mesmo tempo, ser complementados com o suporte de material de apoio. O livro não deve dar conta das diversidade regionais, o professor deve fazê-lo.

Cabe ao Ministério da Educação, como órgão de execução de políticas, e às instituições de ensino estimular professores à criação de material pedagógico próprio (com amparo legal, institucional e, principalmente, suporte financeiro). É necessário que os educadores tenham, além do material escolar oficial, livros, textos de apoio, outras publicações, recursos multimídia e orientações metodológicas específicas ou mais amplas, conforme a necessidade.

Os professores devem receber estímulo para que, a partir dos textos básicos, possam produzir materiais pedagógicos contextualizados de acordo com os espaços locais e regionais, levando-se em consideração as especificidades dos estu-

dantes não apenas em contextos sociais, mas também nos culturais. Como dito no capítulo que trata da juventude, a escola deve estar preparada para lidar com a multiplicidade de interesses que faz parte do universo do jovem e, para tanto, o material pedagógico deve ser condizente com essa realidade.

Com efeito, torna-se patente a necessidade de investimentos para a estruturação e a criação de novas bibliotecas e laboratórios, tornando-os parte integrante de políticas de produção de livros voltados para o ensino. Na avaliação de muitos profissionais, deve-se criar uma biblioteca central que agregue todo o material didático utilizado no país, sejam livros e textos-base, seja a produção regional de material próprio. Também é preciso fomentar políticas e programas que estimulem alunos e professores a freqüentar mais as bibliotecas. É urgente a necessidade de se formar mais e mais jovens familiarizados com o hábito da leitura. Afinal, não será possível fazer uma leitura de vida se o aluno nem sequer lê o livro. Os jovens recebem uma carga enorme de informações, mas não assimilam as relações entre esses dados com o conhecimento.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se torna necessário criar materiais diferenciados que estimulem a leitura e exaltem a cultura e os conhecimentos regionais, esbarra-se em uma questão delicada: como evitar que o conhecimento – o conjunto de conceitos e categorias básicas – seja pulverizado, ou até mesmo diluído, ante um conjunto de conceitos, valores e conhecimentos regionais? O desafio aqui consiste em que esse próprio conjunto de conceitos (tanto os universais quanto os regionais) possam dialogar entre si.

A interdisciplinaridade pode combater a fragmentação do conhecimento em células desarticuladas entre si. É preciso buscar os pontos de interseção entre as disciplinas. É importante que as categorias básicas possam ser reconstruídas a partir das diversidades regionais, sociais e culturais existentes entre os sujeitos. Sujeitos individuais e coletivos têm que representar o ponto de partida e de chegada para se conhecer a universalidade por meio do próprio conjunto de características regionais. Para a implementação desse método, o papel do professor como mediador entre a fonte de conhecimento e o aluno é fundamental. É ele quem deve promover a interação entre os conceitos.

Há de se garantir que, ao longo do ensino médio, todos os alunos do país tenham alcançado um nível semelhante de conhecimento. Não pode haver grandes distinções entre o saber adquirido por um jovem do Nordeste e por outro do Sul quando ambos concluírem o ensino médio. O indivíduo do Nordeste saberá mais sobre literatura de cordel. Seu companheiro do Sul saberá mais sobre a cultura gaúcha. Ambos, no entanto, saberão da existência da cultura do outro. Conhecer a diversidade é reforçar o valor da própria individualidade.

Público e Privado

A busca por um ensino médio de qualidade passa por uma questão-chave: a distorção entre a educação realizada nas escolas públicas e privadas. Esse dualismo reflete-se, inclusive, no material pedagógico adotado. Os livros utilizados no ensino particular não são os mesmos das escolas públicas. Estas, em geral, usam versões resumidas e mais baratas dos livros utilizados nas redes privadas.

No ensino fundamental, o problema foi minimizado. Os livros em geral são de boa qualidade, pois há um amparo político-financeiro que assegura essa qualidade. Já no ensino médio, o aumento acelerado da demanda por vagas sem o correspondente planejamento da oferta gerou a proliferação de cursos supletivos e noturnos. A falta de discussão sobre o material didático a ser utilizado levou ao surgimento de livros e materiais de qualidade questionável, adaptados a essa realidade.

O problema da diferença de qualidade entre o material didático das escolas privadas e o das públicas envolve outra questão delicada: a produção de material acessível ao aluno. É fato que os estudantes da rede pública têm, em sua maioria, um poder aquisitivo consideravelmente menor que os da rede privada. É necessário atentar para questões como o preço final do livro.

A experiência do professor deve ser pedra angular na elaboração de um material escolar que promova ensino de qualidade, diminua os abismos informativos que separam alunos das redes públicas e privadas e estimule o debate sobre o conhecimento sistematizado e a informação fragmentada. Para tanto, deve ser fomentada uma política global e bem definida voltada para o material adotado no ensino médio que envolva a formação continuada de professores e que estimule o docente a produzir material próprio. Deve-se, ainda, estimular a participação dos estudantes no debate, para que os livros, os textos-base e os materiais de suporte possam atender às suas necessidades socioculturais e cognitivas, contribuindo, assim para a melhoria de qualidade do ensino médio.

Problematizações e Questionamentos

- A quem se destina o livro didático? Para o aluno? Que aluno?
- Como o livro didático lida com o conhecimento que está em constante crescimento, mudança?
- A construção do livro didático deve ser norteadada por eixos conceituais, para contemplar tanto os aspectos regionais quanto os universais.
- A política do livro didático deve ser coerente com a política de formação de professores.
- A política do livro didático deve contemplar também a melhoria do acervo das bibliotecas escolares.

- O professor deve também ser o “autor” de livros didáticos. Para tanto, há de se levar em conta as dificuldades do professor: elevadas cargas horárias em sala de aula e uma formação que não incentiva essas iniciativas.
- Ao mesmo tempo em que o livro didático tem servido de suporte ao professor, também pode ser uma fonte de aprendizagem, se utilizado conjuntamente com outras fontes.
- A escola não é espaço somente de informação, tampouco de reprodução da mídia. Informação não é, necessariamente, conhecimento. É difícil buscar as verdades históricas, pois estas vêm com muitas informações, falsificações, manipulações da realidade, propagandas consumistas e com artifícios das lutas ideológicas. Como trabalhar isto? A escola tem a obrigação de transformar as informações em conhecimento e desconstruir as falsificações da realidade.

Propostas

- Não há uma receita pronta para a resolução desses problemas, mas alguns caminhos podem ser apontados. O professor e o livro didático devem possibilitar a criação de um espaço para o diálogo em sala de aula. Promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Um saber não deve desqualificar o outro.
- A construção do livro didático deve se nortear pelo trabalho coletivo. Os eixos norteadores são: educação, comunicação e conhecimento. Pensando a educação e a comunicação, pensa-se na linguagem como não neutra, com significado, dialógica, que não procura consensos, mas que expressa contradições.
- Outro eixo é a historicidade dos conceitos, pelo qual se deve olhar o currículo. O material pedagógico construído é prática curricular. A relação com o cotidiano também deve estar presente, pois é nela que se tratará das características regionais sem se perder a dimensão unitária do ensino médio.
- Para a operacionalização da construção do livro, devem-se abrir os espaços para o diálogo, de modo que se reúnam professores e profissionais da área em oficinas, por escolas ou regiões, observando-se assim o caráter urbano e o rural, depois partir para reuniões maiores.
- Para a preparação de um material didático, devem-se considerar as realidades locais e regionais, mas deve-se também ir além delas. Sugere-se que os jornais municipais e estaduais sejam mobilizados como apoio à escola, produzindo encartes semanais que contenham material produzido na região, com impressão e distribuição mais baratas. Deve-se, para tanto, reunir professores, pedagogos, jornalistas, diagramadores que possam dar qualidade ao material produzido.

- Esses textos seriam trabalhados nas escolas, e poderia haver uma interação maior com os autores, aos quais se encaminhariam críticas, sugestões e comentários, visando também à melhoria na qualidade do material elaborado.
- O investimento no professor, na sua formação, por meio de oficinas de produção de textos e do uso das técnicas multimídia, pode ajudar a superar o medo da produção escrita.
- O programa de biblioteca deve ser consistente e levar professores e alunos a fazer uso desse material, prepará-los para ampliar os horizontes além do livro didático. Deve-se conduzir todo e qualquer esforço governamental e da sociedade para que a educação no Brasil melhore e supere os problemas que hoje se apresentam.
- Algumas estratégias foram pensadas: oferecer material de apoio ao professor, especialmente para os que trabalham em condições precárias, e formação permanente; observar as experiências das escolas, considerando o conhecimento e as realidades dos sujeitos. O desafio é: como articular desigualdades e diversidades regionais? Porque uma diversidade fruto de uma base comum é diversidade, mas uma diversidade fruto de uma sociedade injusta é desigualdade. Deve-se levar em conta uma diversidade cultural e uma desigualdade de acesso a essa cultura.
- Tem-se de ajudar o jovem a refletir sobre sua realidade e sobre si mesmo como sujeito de direitos.
- O Estado deve propor uma política concreta do material didático, nas condições que se apresentam. O ensino médio tem pressa, não se pode ficar só nas discussões. É pensar e agir.

VII

Formação Docente



Valorização

Estudos do Ministério da Educação (MEC) indicam que a média salarial dos professores do ensino médio no Brasil é de R\$ 300. O Distrito Federal é a unidade da Federação na qual se pagam os melhores vencimentos aos docentes, R\$ 1.243,30. Já na Paraíba, existem educadores que não chegam a ganhar um salário mínimo: R\$ 221. Para que qualquer política de formação docente consiga ser implementada com sucesso, é imprescindível uma revisão urgente dos critérios que determinam o pagamento dos profissionais.

A baixa remuneração é o maior empecilho para o desenvolvimento da carreira docente. Primeiro, porque torna o magistério pouco atraente para os jovens que estão em busca de uma profissão. Nas universidades, sobram vagas nas áreas de licenciatura, que também contam com altos índices de evasão. Tal realidade conduz a previsões nada otimistas. Caso não se desenvolva uma política de estímulo ao ingresso nos cursos para a formação de docentes, é certo que não haverá profissionais suficientes para atender às demandas das escolas num futuro não muito distante (ver anexo pág. 11).

Para os que seguem a carreira docente, o baixo valor dos vencimentos, além dos problemas financeiros propriamente ditos, também inviabiliza seu aprimoramento profissional. Isso porque o professor acaba tendo de lecionar em diversas escolas, em diferentes turnos. Sobra pouco tempo para a participação em cursos e em eventos que proporcionem a atualização de seus conhecimentos.

Os baixos salários também desestimulam o desenvolvimento de projetos e experiências, sobretudo as coletivas, dentro das escolas. Além disso o docente tem

cada vez menos identidade com uma instituição, já que trabalha em diferentes locais. Não há engajamento do docente na revisão e na implementação de políticas pedagógicas de uma escola. Sua baixa remuneração e sua postura pouco construtiva acabam por levá-lo a ser um transmissor de conteúdos definidos à revelia da realidade de sua sala de aula. Definitivamente, o docente não pode abrir mão de sua experiência no cotidiano com seus alunos, tampoco deixar de implementar atividades que promovam um diálogo mais apropriado e eficiente com o estudante, o que significa, para o docente, o aprimoramento de sua formação como educador.

Ademais, os professores que se empenham em desenvolver projetos pedagógicos inovadores em sala de aula não contam com estímulos necessários à ampliação, ao aperfeiçoamento e à aplicação de seus estudos. A infra-estrutura disponível na maioria das escolas públicas de ensino médio do país é de baixa qualidade. Além disso, não existem apoio, monitoramento e avaliação desses projetos.

Formação

A perspectiva mercadológica está cada vez mais imperativa dentro dos cursos de licenciatura. Pouco se estimula a capacidade científico-intelectual do docente, no sentido de transformá-lo num propositor de experiências, técnicas e didáticas mais adequadas para a construção do conhecimento com seus alunos.

Além disso, o foco estrito no mercado durante a formação conduz os futuros profissionais ao individualismo. O trabalho coletivo dentro da escola – que constitui uma das mais eficientes formas de promover o desenvolvimento dos professores por meio de trocas de experiências fica relegado a segundo plano.

Outro fator que não colabora com a formação docente é a escassez de pesquisas acadêmicas na área de educação, sobretudo com enfoque no ensino médio. Tais trabalhos são fundamentais para a elaboração de políticas e programas de aperfeiçoamento dos professores. As escolas e as universidades deveriam estar mais interligadas, criando parcerias entre o pesquisador e seu objeto a fim de modo a facilitar as análises e a aplicação dos estudos, que não ficariam tão distantes da realidade escolar. Por exemplo, devem-se desenvolver programas de formação continuada de acordo com as demandas específicas das escolas.

Formação e Transformação

A formação mais qualificada e contínua pode estimular o professor a adotar uma postura proativa. Tal atitude é vital para a consolidação das mudanças necessárias no ensino médio. Isso porque elas dependem, em grande escala, na assunção de um projeto ético, político e pedagógico em cuja elaboração os docentes tenham efetiva participação. De modo geral, as políticas e diretrizes da educação nascem em gabinetes distanciados das realidades das escolas e os professores são chamados para tomar ciência dessas novas recomendações por meio

de várias modalidades de eventos, quando é desconsiderada a importância que as experiências acumuladas em suas trajetórias docentes poderiam oferecer ao debate. Essa prática é fruto da desconfiança na capacidade dos professores de contribuir para discutir criticamente a natureza e o processo das mudanças necessárias, sem considerá-los uma liderança intelectual e moral para os nossos jovens, no sentido da sua preparação para serem cidadãos ativos e críticos.

Os programas para o aprimoramento das atividades docentes também devem valorizar a perspectiva intelectual do professor. Parece não haver um reconhecimento da atividade docente como uma atividade intelectual, tampouco da dimensão política da sua prática. Não se reconhece o professor como um intelectual transformador, um intelectual público. Essa visão geralmente concebe os professores como objetos das reformas educacionais, chamados a cumprir o que os especialistas definiram, o que faz deles administradores e implementadores de programas curriculares.

Não há uma preocupação com a formação do docente para que ele se torne capaz de utilizar os conhecimentos específicos de sua área e os conhecimentos derivados das teorias pedagógicas para melhor definir a sua prática, analisá-la, articulá-la com o projeto político-pedagógico de sua escola e com o processo educacional mais amplo, a partir da apreensão das suas relações com a sociedade contemporânea.

Uma boa formação também pode dar origem a uma prática de construção coletiva. O grande desafio reside na institucionalização dessa prática como uma normativa nas relações entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica e os professores, o que não tem sido, historicamente, o método que orienta tais relações. Dessa prática pode resultar um comprometimento de ambas as partes com a melhoria da qualidade do atual ensino médio. A história mostra que as políticas gestadas de “cima para baixo” não conseguem mudar a face das escolas brasileiras, o espaço-tempo engessado das salas de aula.

Formação Continuada

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) já desenvolveu uma série de medidas operacionais voltadas para a formação continuada, que está em fase de implementação.

Uma delas é a instituição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio e Profissional (Capemp), cuja missão é o apoio aos docentes no desenvolvimento de trabalhos inovadores e na produção de conhecimento advinda da prática pedagógica. A Capemp funcionaria como um órgão de assessoramento à Semtec, para a elaboração e a implementação do plano de formação continuada de professores, que deverá conjugar processos de atualização pedagógica e científica com o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelos professores, sob orientação de pesquisadores das universidades.

A Capemp proporá fontes de recursos e gerenciará um programa de bolsas de pesquisa e de financiamento de projetos destinados a professores do ensino médio e profissional, bem como estratégias de parcerias entre sistemas/escolas e universidades. Além disso, a Coordenação viabilizará a divulgação do conhecimento produzido com a edição de revistas e de uma linha de livros produzidos por professores, como também pretende realizar reuniões científicas para a apresentação dos trabalhos.

Outra medida será a implementação do Plano de Educação para a Ciência, que vai promover a formação continuada de professores de ciências mediante cooperação da futura Capemp com os órgãos de fomento à pós-graduação e à pesquisa, como a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A iniciativa também contempla a implantação de oficinas de ciências, cultura e arte em instituições de ensino e em espaços alternativos para atendimento de alunos da rede pública e da sociedade em geral. Tal proposta prevê a articulação entre museus de ciências existentes e sistemas públicos de ensino.

Para facilitar a formação continuada dos professores nos estados, também se pretende desenvolver um projeto de referência que possa ser implementado em parceria com os estados e as instituições regionais (universidades, Cefets e congêneres) que sirva de base para a criação de outros programas de formação continuada. Além disso, propõe-se lançar editais convocando instituições que já atuem na formação continuada de docentes para, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, oferecer cursos de formação continuada que possam atender a grandes números de educadores em exercício, contribuindo de forma efetiva para a melhoria da formação e da atuação do professor do ensino médio. Sugere-se o uso de tecnologias e métodos de educação a distância para viabilizar a capacitação em exercício.

A aliança com os estados também é estratégica para fortalecer a profissão docente. Uma das propostas é dinamizar o estágio curricular e o estágio probatório. Os professores de ensino médio habilitados ao exercício do magistério no serviço público ingressariam na carreira com cursos voltados para a problematização da prática docente, para a discussão e a difusão de princípios pedagógicos vigentes e para complementação de estudos em temas atuais da área educacional.

Encaminhamentos

1 - Capemp

- Complementar a idéia de que a Capemp seja voltada também para o atendimento da educação básica.
- Fazer que a Capemp funcione como instrumento de divulgação do conhecimento por meio da TV Escola, da Internet, do rádio, do vídeo e do CD-ROM.

- Incentivar a produção regionalizada de livros didáticos.

2 - Implementação do Plano de Educação para a Ciência

- Apoiar a idéia do Plano de Educação para a Ciência, porém com a necessidade de estabelecer articulação das escolas com outros órgãos que compõem a estrutura do Estado, como, por exemplo, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o dos Esportes, o da Cultura, entre outros.

3 - Habilitação de instituições executoras de cursos de formação contínua da nos estados

- Posicionar-se em contrário à idéia de se criar novos cursos ou cursinhos (a distância ou presenciais) para formar professores.
- Repensar as questões curriculares.
- Fortalecer a articulação com as Faculdades de Educação das Instituições Públicas de Ensino Superior.

4 - Medidas operacionais relativas à formação inicial

- Destacar a importância de uma ação conjunta com a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e intensificar as articulações com todo o MEC.
- Estabelecer política global de formação de professores que contemple a diversidade de concepções e experiências.
- Evitar a fragmentação e a pulverização de programas.
- Ter cuidado com a utilização da Educação à Distância (EAD) de forma generalizada, para evitar a presença indiscriminada de universidades estrangeiras.
- Retirar do professor a responsabilidade por arcar com os custos de sua formação (inicial, continuada e permanente).
- Articular programas de formação com outros programas de governo.
- Rever a lógica de premiação e valorização profissional pela instituição de bolsas e prêmios que só estimulam a competição, em contraposição às práticas solidárias, de companheirismo e coletivas, tão necessárias ao desenvolvimento.
- Discutir o papel das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) como

referências/reguladoras dos processos de formação de professores.

5 - Fortalecimento da profissão docente

- Promover programas de acesso a publicações em seus mais diversos suportes: livros, revistas, jornais, CD-ROMs, computadores, vídeos, entre outros.
- Fixar o professor na escola do sistema público.
- Prover condições adequadas para o desenvolvimento profissional dos professores com necessidades especiais.